



Former les enseignants à l'intégration des enfants non francophones : l'exemple du CEFISEM/CASNAV de Toulouse

Anissa Naib

► To cite this version:

Anissa Naib. Former les enseignants à l'intégration des enfants non francophones : l'exemple du CEFISEM/CASNAV de Toulouse. Education. 2013. dumas-00910091

HAL Id: dumas-00910091

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00910091>

Submitted on 27 Nov 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE DE MASTER 2

MASTER EFE-ESE

ANNÉE 2012-2013

Ecole Interne IUFM Midi-Pyrénées/UT2

En partenariat avec : UT1, UT3 et CU-JF Champollion

Présenté et soutenu par :

Anissa NAIB

TITRE DU MÉMOIRE

**FORMER LES ENSEIGNANTS A L'INTEGRATION DES ENFANTS NON
FRANCOPHONES : L'EXEMPLE DU CEFISEM/CASNAV DE TOULOUSE**

ENCADREMENT :

François GRUZES-RUEFF, Vice-président délégué aux moyens

TRAJET RECHERCHE

TRAJET RECHERCHE HISTOIRE

TABLE DES MATIERES

Introduction	p. 3
I. Institution et commande publique	p. 5
A. Les CEFISEM, rappel historique	p. 6
B. Structures et statuts	p. 8
C. Rôles et actions des CEFISEM/CASNAV	p. 10
II. Une demande croissante de formation de la part des enseignants	p. 13
A. Etat des lieux des outils pédagogiques proposés aux enseignants	p. 14
B. Les difficultés des enseignants à enseigner dans les classes spéciales	p. 18
C. Une recherche de formation pour enseigner aux ENAF.....	p. 25
III. L'évolution des actions des CEFISEM pour répondre à ces attentes	p. 29
A. Les difficultés rencontrées par le CEFISEM de Toulouse	p. 30
B. L'extension du réseau institutionnel du CEFISEM.....	p. 35
C. La réception des enseignants quant à ces formations	p. 43
Conclusion.....	p. 50
Liste des sigles utilisés	p. 52
Corpus de sources.....	p. 54
Bibliographie commentée.....	p. 63
Annexes	p. 71

Introduction

Ce n'est qu'un siècle après la proclamation des lois Jules Ferry que les enfants non francophones ont été reconnus comme constituant un public scolaire qui présentait des particularités auxquelles il fallait répondre par des actions éducatives spécifiques. Depuis les années 1970, se sont mis en place peu à peu des dispositifs d'accueil et de scolarisation devant permettre à ces élèves de poursuivre dans de bonnes conditions leur parcours scolaire. Les élèves de sept à treize ans sont intégrés dans des classes d'initiation (Clin), d'autres sont accueillis au sein de Cours de Rattrapage Intégré (CRI), enfin ; les enfants ayant de douze à seize ans se retrouvent intégrés dans des classes d'accueil (CLA). Les Centres de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) ont été créés en 1976 et forment aujourd'hui un réseau national implanté dans la plupart des académies. Ils ont pour mission de dispenser information et formation aux personnels en poste dans le premier et le second degré. Ils participent aussi généralement à la formation initiale dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Depuis 2002, ceux-ci sont nommés Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV).

Ce sujet est né de réflexions, de discussions sur l'accueil des enfants non francophones. Il m'intéresse fortement car c'est un formidable défi pour l'enseignant de mener ces élèves vers la réussite. Je voudrais connaître les formes et les étapes de la prise en charge des enfants de migrants pour mieux comprendre notre institution scolaire, qui n'est que le reflet de notre société. C'est lors de mon stage d'observation que j'ai eu l'occasion de rencontrer des enfants non francophones, notamment en Zone d'Education Prioritaire, ce qui m'a permis d'observer les dispositifs d'accueil mis en place. Cela a suscité chez moi des interrogations auxquelles je vais essayer de répondre en réalisant ce mémoire. De plus, les questions de l'immigration et de l'intégration sont au cœur des débats de société et touchent à l'éducation et à l'institution scolaire. En effet, l'école républicaine se doit d'assurer les meilleures conditions de l'intégration des Elèves Nouvellement Arrivés en France (ENAF), en prenant en compte les besoins éducatifs particuliers de ces élèves. Le Code de l'Education affirme le droit des ENAF à bénéficier d'un enseignement spécifique : " Des actions particulières sont prévues pour l'accueil et la scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés en France ". En outre, l'instruction est obligatoire pour les enfants des deux sexes, âgés de six à seize ans,

qu'ils soient français ou étrangers, dès l'instant où ils résident sur le territoire français. Enfin, le service public d'éducation a pour mission de "contribuer à l'égalité des chances et de garantir à tous les élèves l'apprentissage et la maîtrise de la langue française ainsi que l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique" (code de l'éducation). Ainsi, les personnels amenés à intervenir à l'école et notamment les enseignants doivent veiller à faire de l'école un lieu essentiel de socialisation et d'intégration des ENAF.

Ma problématique s'est précisée au cours de mes recherches, je compte en effet m'intéresser plus particulièrement à la formation des enseignants dans le spectre de l'intégration des ENAF à l'école républicaine en m'appuyant sur les archives du CASNAV de Toulouse, les textes officiels régissant son rôle et ses activités ainsi que sur les éclairages théoriques. Quels sont les moyens pédagogiques mis en œuvre par le CEFISEM/CASNAV de Toulouse pour les enseignants de classes spéciales ? Ces moyens permettent-ils l'intégration des enfants non francophones au système éducatif français et plus globalement à la société française ? Comment le CEFISEM/CASNAV de Toulouse forme-t-il les enseignants à l'intégration des enfants non francophones ?

Pour tenter de répondre à ces problématiques, mon mémoire de recherche s'articule autour de trois parties. Il semble important de décrire l'organisation générale des CEFISEM en première partie, afin d'en comprendre le fonctionnement général en France pour ensuite étudier le cas précis de l'académie de Toulouse mis à jour par les archives du CASNAV de Toulouse. Dans une première partie, la présentation des origines, des rôles et des statuts de l'institution CEFISEM/CASNAV nous permettra de voir que celle-ci a évolué en fonction de la commande publique. Puis, dans une seconde partie, nous verrons que les archives du CASNAV de Toulouse ont révélé une demande croissante de formation et de supports pédagogiques de la part des enseignants de classes spéciales. En effet, ceux-ci se trouvent désemparés pour enseigner aux ENAF, ce qui entrave l'intégration de ces enfants à l'institution scolaire. Enfin, nous verrons que l'institution a fortement évolué pour répondre à cette demande de formation de la part des enseignants en multipliant ses actions et son réseau institutionnel et ce malgré des difficultés rencontrées. Il s'agira également dans cette troisième partie de mesurer la réception des enseignants quant à ces formations et outils pédagogiques proposés par le CASNAV de Toulouse.

I. Institution et commande publique

Les rapports du Ministre de l'Education Nationale de mai 2002 " Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France ", et de l'Inspecteur Générale de l' Education Nationale de 2009 " La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France " ainsi que les repères historiques fournis par le CASNAV de Toulouse nous permettent d'établir un historique des CEFISEM en France, une description de leurs statuts et actions, pour définir le rôle qui leur est attribué. De plus, l'étude des différents textes officiels régissant l'activité des CASNAV est cruciale pour cerner leurs évolutions au sein des politiques publiques.

Selon l'auteur A. Perotti, la création des classes spéciales sous le gouvernement G. d'Estaing coïncide avec les mesures politiques d'incitation au retour des immigrés dans leur pays d'origine pour faciliter la réinsertion des enfants dans les cultures d'origine en cas de retour.¹ On entendait offrir aux enfants non francophones les rudiments du savoir (apprendre à lire, écrire et compter) pour qu'ils soient en mesure de réintégrer leur pays d'origine. Puis, dans les années 1990, on souhaite intégrer ces enfants dans le système éducatif français et plus largement dans la société française. Cela est significatif, dans les correspondances, il faut attendre l'année 1993 pour que le mot " intégration " relatif à la scolarisation des enfants non francophones soit mentionné. (cf. Annexe n°1: Grille de dépouillement Correspondances). En 2012, le terme d'"inclusion" des ENAF est employé. De même, pour désigner les ENAF, on passe de l'emploi du concept d'enfants de migrants, ou issus de l'immigration au concept d'enfants allophones nouvellement arrivés ou enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. En analysant les archives du CASNAV et les textes officiels, on remarque une évolution des concepts utilisés, une étude du vocabulaire employé est intéressante pour percevoir l'évolution des politiques publiques à l'égard du public ENAF. L'auteur M. Abdallah-Pretceille définit les concepts d'assimilation, d'intégration, d'insertion, et d'inclusion, des notions essentielles pour comprendre les enjeux du sujet.² D'une part, l'assimilation se définit comme l'ensemble des phénomènes qui résultent du contact entre des groupes d'individus de cultures différentes et des changements qui interviennent dans les

¹ WITHOL DE WENDEN C., CHARTIER A.-M., " Un modèle français : socialiser par l'école". In *École et intégration des immigrés*, Problèmes politiques et sociaux n°693, Paris, La documentation française, 1992.

² ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, CNDP, 1992.

modèles culturels. Dans cette perspective, l'assimilation se comprend comme " une des modalités du processus d'acculturation qui aboutit à l'abandon des schèmes culturels d'origine et à l'adoption de nouveaux modèles culturels ". D'autre part, l'insertion relève d'une problématique sociale et non culturelle comme l'assimilation selon l'auteur. Etre inséré, c'est avoir une place dans la société, une place qui s'appuie sur un travail et un logement et qui entraîne la reconnaissance d'autrui. En outre, le Haut Conseil à l'Intégration désigne l'intégration comme " à la fois un processus et les politiques qui ont pour objet de faciliter sa mise en œuvre". Ainsi, mener une politique d'intégration, c'est " définir et développer des actions tendant à maintenir la cohésion sociale au niveau local comme au plan national, de sorte que chacun puisse vivre paisiblement et normalement dans le respect des lois et l'exercice de ses droits et de ses devoirs". L'intégration demande alors un effort réciproque, une ouverture. D'après la grille de dépouillement des circulaires, l'inscription de la scolarisation des ENAF dans le cadre d'une politique d'intégration est effective dans les textes officiels à partir de la loi d'orientation de 1989 : " son rôle est d'assurer à ces enfants et adolescents comme à tous les élèves l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue , le droit à l'éducation étant garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté ". Enfin, le terme "inclusion" signifie l'action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble. Au cours du dernier siècle, le public des ENAF a été l'objet de politiques d'assimilation mais également d'insertion, et d'intégration pour tendre vers celle d'inclusion au sein de l'institution scolaire.

A. Les CEFISEM, rappel historique

1. Création et Origine

Les Centres de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) ont été créés en 1976 par un Inspecteur Départemental de l'Education Nationale (IDEN) chargé de mission à la Direction des Ecoles, Monsieur René Picherot. Ils forment aujourd'hui un réseau national implanté dans la plupart des académies. Ils ont pour mission de dispenser information et formation aux personnels en poste dans le premier et le second degrés. Ils participent aussi généralement à la formation initiale dans le cadre des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM).

2. Les textes officiels régissant l'action des CEFISEM/CASNAV

Plusieurs circulaires sont venues modifier les missions et l'organisation des CEFISEM.

Les CEFISEM sont institués par les circulaires n° 76-387 du 4 novembre 1976 et 77-310 du 1^{er} septembre 1977 comme " sections pédagogiques d'écoles normales ayant vocation à accueillir, pour des réunions et stages de durées proportionnées à leurs besoins, l'ensemble des personnels intervenant dans les écoles et particulièrement les maîtres français des classes d'initiation et cours de rattrapage ainsi que les maîtres étrangers enseignant les langues nationales ".

Puis, la circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986 indique que les CEFISEM ont pour mission générale de " contribuer à informer et former, au plan académique, les personnels de l'enseignement des premier et second degrés ainsi que les personnels non enseignants concernés par l'éducation des enfants issus de l'immigration ".

Il faudra cependant attendre 1990 pour qu'une circulaire précise officiellement les missions et l'organisation des CEFISEM. La circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990 institue que " l'attention portée à tous les élèves dans leur diversité sociale et culturelle, quelle que soit leur origine, doit être une préoccupation éducative et pédagogique constante". La composition des équipes, la responsabilité des actions, l'implantation, les moyens d'actions, le suivi, le bilan et l'évaluation des activités sont également clairement définis.

La circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 portant sur les missions et l'organisation des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) remplace et abroge la circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990.

Afin d'analyser au mieux les circulaires régissant les actions du CASNAV, j'ai élaboré une grille de dépouillement pour les circulaires encadrant l'activité et les missions des CASNAV depuis leur création en prenant en compte la mise en vigueur d'une nouvelle circulaire concernant l'organisation des CASNAV. Il s'agit de la Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012. Cette grille de dépouillement nous permet de voir que les missions ainsi que les actions des CEFISEM/CASNAV d'académie ont connu beaucoup d'évolution à l'échelle nationale (cf. Annexe n°2 Grille de dépouillement Circulaires). Elle nous permet également de confirmer ou d'infirmer certaines hypothèses émises par l'analyse des archives du CASNAV de Toulouse qui seront reprises tout au long de ce mémoire de recherche.

Après avoir présenté les origines des CEFISEM ainsi que les textes officiels régissant leurs activités, nous verrons que les CEFISEM d'académie sont des structures diverses ayant des statuts variés.

B. Structures et statuts

1. Les différents CEFISEM d'académie

En vingt ans, de 1975 à 1995, vingt-trois CEFISEM ont été créés, deux ont disparu entre 1990 et 1994, trois académies ne disposent pas de Centre de Formation et d'Information sur la Scolarisation des Enfants de Migrants : Limoges, Rennes et La Réunion. La circulaire de 2002 précisait que dans les académies où n'existait pas précédemment de CEFISEM, le recteur jugerait de la pertinence d'en créer un. Le développement des CEFISEM est officialisé par des circulaires du Ministère de l'Education, ce qui permet d'établir une chronologie de leurs ouvertures :

- 1975: CEFISEM de Lyon,
- 1976: CEFISEM de Douai (Lille), Grenoble, Paris et Marseille,
- 1977: CEFISEM de Metz et Mérignac (Bordeaux),
- 1980: CEFISEM de Besançon, Caen, Strasbourg et Toulouse,
- 1982: CEFISEM de Chartres (Orléans-Tours), Clermont-Ferrand et Nice,
- 1983: CEFISEM de Cayenne et Nîmes,
- 1984: CEFISEM de Beauvais (Amiens), Bonneuil (Créteil), Nantes et Versailles.

Il n'existe aucune référence concernant la création des CEFISEM de Dijon, Poitiers et Reims.

2. Des statuts différents

Ces vingt-trois CEFISEM ont des statuts différents, des importances au sein des services académiques et des fonctions diverses. Onze centres sont des services académiques dont trois disposent d'une convention écrite avec l'IUFM, six sont rattachés à la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale (Amiens, Clermont, Lille, Montpellier, Nantes et Reims), et quatre dépendent de l'IUFM (Caen, Nancy et Versailles, Lyon). Le personnel permanent des CEFISEM représente une certaine diversité des diplômes et des formations. Les équipes des CEFISEM sont composées de trois formateurs permanents au minimum, de formation et d'expérience diverses mais tous issus des différents corps

enseignants : personnel d'éducation, d'encadrement ou d'inspection. Les recrutements sont effectués par des commissions paritaires. Les formateurs recrutés pouvaient bénéficier de formations spécifiques, mais celles-ci ont été interrompues en 1989 (au sein des Centres Régionaux de Formation des Maîtres de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire (CFRMAIS) disparus en 1989 en même temps que les Ecoles Normales). Ainsi, certains formateurs sont titulaires d'une maîtrise, d'un Diplôme d'Etudes Approfondies (DEA) ou d'un doctorat alors que d'autres sont professeurs des écoles ou maîtres-formateurs. Les disciplines représentées sont directement liées à l'enseignement aux étrangers (formations Français Langue Etrangère (FLE)), ou de manière plus lointaine (sciences sociales : sociologie, psychologie, sciences de l'éducation). Cette variété permet d'avoir une vision aussi complète que possible des différents problèmes suscités par la scolarisation des enfants non-francophones. Interviennent également des universitaires (sociologues, psychologues, ethnologues et linguistes) mais aussi des travailleurs sociaux, des personnels de la santé, de la justice, et de la police. Associations, artistes, parents, enseignants des pays d'origine et responsables religieux participent également aux interventions. Ces différents points de vue permettent de replacer la scolarisation dans le domaine de l'intégration des populations migrantes.

Selon le rapport de l' Inspecteur Générale de l'Education Nationale (IGEN) " La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France " de 2009, les CASNAV sont organisés soit de manière centralisée soit de façon décentralisée. Ceci est le résultat de choix liés aux caractéristiques de l'académie (taille de l'académie, effectif des ENAF dans l'académie). Par exemple, le CASNAV de l'académie d'Aix-Marseille est composé de deux antennes, l'une à Marseille, l'autre à Avignon. Dans quelques cas, les CASNAV sont intégrés dans une structure commune avec les Centres Académiques de Ressources pour l'Education Prioritaire (CAREP). C'est le cas dans l'académie de Strasbourg, pour le Centre de Ressources Alsace Ville, Intégration, Ecoles (CRAVIE). De plus, les CASNAV ne bénéficient pas des même dotations financières et en personnel selon les académies. En général, les CASNAV disposent de crédits de fonctionnement par le rectorat. Certains d'entre eux bénéficient d'un apport financier du Fonds d'Action et de Soutien à l'Intégration et à la Lutte contre les Discriminations (FASILD), remplacé par l'Agence pour la Cohésion Sociale et l'Egalité des chances (ACSE) en 2009. Néanmoins, c'est le Fond Social Européen (FSE) qui pourrait constituer la principale source de financement, mais de part la lourdeur des procédures administratives pour y recourir, seules quelques académies y bénéficient. Les

CASNAV disposent alors de moyens financiers différents selon les académies. Par exemple, le CASNAV d'Aix-Marseille disposait en 2008 d'un budget de fonctionnement de 27 800 € alors que celui de Grenoble s'élevait à 62 000 €. Ce constat interroge sur l'importance accordée à l'intégration des enfants non francophones par les différentes autorités administratives et académiques. On note également que les CASNAV ne bénéficient d'aucune subvention de l'Etat et que la gestion financière et humaine ne se fait pas à l'échelle nationale mais académique.

Les CASNAV sont donc des structures différentes d'une académie à l'autre et ont des statuts variés. Néanmoins, les rôles et actions des CASNAV sont-ils régis par une politique nationale commune à toutes les académies ou relèvent-ils de la gestion académique?

C. Rôle et Actions

1. Les missions et les champs d'intervention des CEFISEM

Trois missions principales regroupent l'ensemble des actions de ces centres. La première consiste à être au service de l'académie. Le CEFISEM est considéré comme une source d'informations et permet ainsi l'élaboration et la mise en œuvre des politiques académiques en matière de scolarisation des enfants non-francophones. De cette manière, les CEFISEM jouent un rôle non négligeable dans la prise de décision et dans l'insertion des populations immigrées dans la société. La deuxième mission permet aux établissements scolaires et aux personnels d'éducation de faire appel aux CEFISEM. Ceux-ci apportent une aide dans l'élaboration de réponses adaptées aux situations propres à chaque établissement. Des actions d'information et de formation initiale et continue peuvent donc être mises en place. Les formateurs des CEFISEM apportent conseil et soutien aux équipes pédagogiques que ce soit pour l'élaboration de projets pédagogiques ou pour la recherche dans les établissements. Ses interventions ont lieu en direction des personnels divers ayant des relations avec les enfants migrants : enseignants des structures d'accueil, enseignants de langue et de culture d'origine, personnel en formation initiale. Les formateurs CEFISEM interviennent également auprès des équipes pédagogiques, éducatives, d'animation et d'encadrement des établissements accueillant des élèves d'origines différentes dont les difficultés paraissent liées au milieu social et culturel, en particulier dans les ZEP. Des actions peuvent aussi être mises en place en

direction des personnels extérieurs aux établissements scolaires mais en rapport avec les enfants et leur famille (administrations, associations, éducateurs, formateurs, travailleurs sociaux...). Les thèmes des actions varient suivant les besoins exprimés. Accueil des primo-arrivants et organisation interne des établissements permettant une bonne intégration scolaire des élèves sont les principaux sujets d'intervention. Cependant, les CEFISEM agissent aussi pour la promotion de l'ouverture culturelle, les relations entre le milieu familial et le milieu scolaire, les problèmes d'orientation, la lutte contre les difficultés scolaires, l'accompagnement scolaire et périscolaire. Les interventions des CEFISEM couvrent donc plusieurs domaines. Le CEFISEM, également producteur d'outils d'information et de méthodologie avec l'appui des Centres Régionaux de Documentation Pédagogique (CRDP) ou des Centres Départementaux de Documentation Pédagogique (CDDP), est un centre de documentation spécialisé pour la scolarisation des enfants non-francophones. Enfin, les CEFISEM agissent en direction des personnels des différentes administrations, associations, travailleurs sociaux ayant des relations avec les populations immigrées. Si le champ d'actions des CEFISEM est spécifique, il est primordial que ses applications doivent être en accord avec la politique éducative de l'académie. Le recteur d'académie est donc le garant des mesures de formation et d'information de ces centres. En effet, la circulaire de 2002 précise que c'est le recteur qui arrête et impulse la politique académique relative à l'intégration scolaire des enfants et des jeunes nouvellement arrivés en France ou issus de familles du voyage. Le bon fonctionnement de la mise en place de cette politique demande non seulement une bonne connaissance de ces besoins mais aussi une bonne articulation entre les différents services académiques et leurs actions. Cela nécessite également l'implication de l'ensemble des responsables pédagogiques et administratifs.

2. Cas du CEFISEM de Toulouse

Avant de s'intéresser aux problématiques soulevées par l'analyse des archives du CASNAV de Toulouse, il semble utile de décrire le fonctionnement et l'organisation du CEFISEM de Toulouse grâce à l'analyse des archives communiquées par le CASNAV de Toulouse. Le CEFISEM de Toulouse a été créé en 1980 pour être un Centre de formation et d'information pour les enseignants et les différents acteurs en relation avec les enfants immigrés. Le statut actuel du CASNAV est un statut rectoral, ce qui permet une souplesse d'interventions et d'actions. Les crédits sont attribués par le rectorat et sont utilisés pour le fonctionnement du centre : achat de matériel informatique, téléphone, secrétariat, abonnements, achat de

documents et livres, rétribution des intervenants extérieurs et déplacements des formateurs du CEFISEM. L'équipe pédagogique est composée de quatre formateurs, deux pour le premier degré (un formateur nouveaux arrivants, un formateur enfants du voyage) et deux pour le second degré (un formateur nouveaux arrivants, un formateur enfants du voyage).

Les missions du CASNAV de Toulouse ont évolué comme l'illustre les entretiens réalisés avec les formateurs du CEFISEM/CASNAV de Toulouse. En effet, afin d'étayer mes recherches sur le CEFISEM de Toulouse, j'ai interviewé d'une part, l'ancienne directrice du CEFISEM de Toulouse, Madame Françoise Vassal, ancienne enseignante à l'IUFM de Toulouse ainsi que Monsieur José Ségura, formateur au CASNAV nouveaux arrivants chargé du premier degré. Ces entretiens vont me permettre de retracer des évolutions et d'effectuer des comparaisons entre la structure CEFISEM des années 1990 et celle de nos jours. Afin d'analyser ces deux entretiens, la réalisation d'un tableau comparatif m'a semblé adéquate pour retracer ces évolutions (cf. Annexe n°3 Tableau comparatif des entretiens des formateurs du CEFISEM/CASNAV). Tout d'abord, on constate que les publics auprès desquels sont amenés à intervenir les formateurs sont les mêmes : enseignants du premier et second degré. Cependant, Mme Vassal intervenait aussi auprès des Enseignants de Langue et de Culture d'Origine (ELCO) et des éducateurs du contingent, au contraire Mr Ségura travaille avec des enseignants ainsi que les personnels intervenant dans le cadre du soutien scolaire. Le soutien scolaire est donc devenu une dimension importante pour accompagner la scolarisation des ENAF, ce qui est visible dans l'analyse des stages proposés par le CEFISEM de Toulouse. Les fonctions des formateurs consistaient à des missions de conseils, d'organisation de stage et de gestion de la documentation. Des liens existent avec d'autres services et organismes d'état ou académiques. En effet, le CEFISEM collabore avec la préfecture, le service d'aide sociale aux immigrés, l'Université du Mirail, une convention le lie aussi avec le Fond d'Action Sociale. Les actions du CEFISEM concernent le premier degré, du CP au CM2, mais également le second degré, surtout le collège, les enseignants de langue et de culture d'origine, ainsi que la formation continue. Les interventions sont réalisées en direction de publics différents, les formations concernent aussi bien les professeurs d'école, les enseignants de lycée et collège et de lycée professionnel ainsi que les conseillers principaux d'éducation. Des stages sont également organisés pour les secrétaires, les attachés d'administration, les infirmières, les médecins... c'est à dire toutes les personnes susceptibles d'être en contact avec les enfants primo-arrivants ou tziganes et leurs familles. Les différentes formations assurées par le CASNAV peuvent être sous forme de stages, dans le cadre de la formation continue, ou

de cours lorsqu'il s'agit de la formation initiale. La mise en place de ces interventions se fait dans le cadre du Plan Académique de Formation et du Plan Départemental de Formation. Les actions des formateurs concernent principalement la formation. L'information représente une part minime du rôle du CEFISEM. Les formateurs ne sont pas assez nombreux pour pouvoir assumer les différentes tâches recommandées par les circulaires. Les actions de formation sont réalisées à la demande des écoles, des IEN ou de l'IUFM. Les thèmes des formations sont assez variés mais concernent tous les problèmes de la scolarisation des migrants : approche institutionnelle (classes spécifiques, suivi des enfants...), approche interculturelle de la pédagogie, approche sociologique des publics de deuxième ou troisième génération, maîtrise de la langue. Le rôle du CEFISEM est également d'assurer une aide auprès des enseignants de Clin et de CLA et d'assurer un suivi de ces classes. Les formateurs ont les mêmes moyens à disposition mais Mr José Ségura souligne qu'il n'y a plus de budget de fonctionnement depuis quelques années ni de secrétariat ce qui génère beaucoup de travail administratif.

Les CASNAV ont donc des statuts et des structures diverses selon les académies. Cependant, leurs rôles et missions sont régis par les mêmes textes officiels depuis leur création et répondent ainsi à la commande publique. L'analyse des archives du CASNAV de Toulouse nous permet de nous intéresser plus particulièrement aux actions de ce centre à destination des ENAF ainsi que des enseignants de classes spéciales. Celle-ci a contribué à soulever plusieurs hypothèses quant à sa participation à l'intégration des ENAF à l'école républicaine par le biais de la formation des enseignants de classes spéciales. En effet, on peut constater une demande croissante de formation de la part des enseignants de classes spéciales d'après l'analyse de ces sources. Après avoir présenté un état des lieux des outils pédagogiques offerts aux enseignants, nous verrons que ceux-ci rencontrent des difficultés à enseigner au public des ENAF et sont donc en recherche constante de formation afin d'assurer leur intégration à la société française.

II. Une demande de formation croissante de la part des enseignants

Avant de débiter cette partie, présentons les dispositifs d'accueil des ENAF. La Circulaire " Modalités d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants non francophones d'âge scolaire" de 2008 vise à clarifier les procédures d'accueil et à unifier la prise en charge des nouveaux arrivants d'âge scolaire dans les huit départements de l'académie de Toulouse. Cette

circulaire indique qu'un temps d'accueil individualisé de l'enfant et sa famille est impératif. Le niveau scolaire acquis dans le pays d'origine et les compétences en français doivent faire l'objet d'un bilan personnalisé. Pour cela, l'élève est reçu avec sa famille par la cellule d'accueil départementale c'est à dire le CASNAV de l'académie lorsqu'il en existe une, sinon cet accueil est fait dans l'établissement scolaire où l'élève est inscrit. Un entretien et la reconstitution du parcours scolaire antérieur permettent à la fois de faire un bilan et de présenter le système scolaire du pays d'accueil. À l'école élémentaire comme dans les collèges et lycées, les élèves sont obligatoirement inscrits dans une classe ordinaire correspondant à leur niveau et à leur âge, avec un décalage d'un ou deux ans au plus. En parallèle, ils peuvent être regroupés dans une classe d'initiation à l'école élémentaire ou dans une classe d'accueil en collège/lycée pour un enseignement quotidien de la langue française. La durée d'accueil dans ces classes spécifiques, variable selon les besoins de chaque élève, ne dépasse pas un an. L'objectif est qu'ils puissent intégrer, le plus rapidement possible, les enseignements dans une classe ordinaire. La mise en place d'un Programme Personnalisé de Réussite Educative (PPRE) peut être un outil efficace. Dans tous les cas, une articulation étroite entre le maître de Clin et celui de la classe de rattachement de l'élève est primordiale. La circulaire précise que le suivi de ces élèves est un élément essentiel du dispositif. L'année suivant leur arrivée en France est souvent la plus difficile pour les élèves non francophones. Ils ont en effet intégré une classe ordinaire et doivent à la fois combler des lacunes dans différentes disciplines et maîtriser rapidement la langue de scolarisation qui permet l'entrée dans les apprentissages. Pour assurer ce suivi, l'outil mis à disposition des enseignants est le livret de compétences de l'élève allophone qui fait référence au socle commun (items : écouter et comprendre, dire, lire, écrire, outils de la langue, autonomie et initiative, méthode de travail, capacités de socialisation). Enfin, elle souligne la prédominance du rôle du CASNAV de Toulouse dans l'accueil et l'intégration des ENAF.

A. Etat des lieux des outils proposés aux enseignants d'ENAF

1. Les formations proposées

Le CEFISEM de Toulouse est au service de tous les personnels de l'Education Nationale concernés par la scolarisation des enfants d'origine étrangère et des enfants du voyage. Il

s'adresse ainsi aux différents partenaires de l'école, dans le domaine de l'accompagnement scolaire. Il peut intervenir sous forme de formation initiale ou continue, d'information, d'apport documentaire, mais aide aussi à l'analyse, à l'élaboration de projets. La formation continue est majoritairement organisée par les CASNAV, sous la forme d'animations ou de stages à la demande des établissements, de regroupements départementaux ou de stages académiques.

Les bilans d'actions nous permettent de retracer l'évolution des formations proposés aux enseignants. Ceux-ci se sont avérés plus difficiles à analyser que les autres archives. En effet, les trois bilans d'actions de 1987-1988 à 1989-1990 n'ont ni la même trame, ni le même contenu que les six bilans d'action de 1991-1992 à 1996-1997. C'est pourquoi j'ai réalisé deux grilles de dépouillement différentes pour ces deux types de bilans (cf. Annexe n°4 Grille de dépouillement bilans d'action). Les bilans d'actions de 1991-1992 à 1996-1997 offrent, quant à eux, des informations qualitatives sur les actions proposées par le CEFISEM. En effet, ceux-ci détaillent toutes les actions de formation initiale et continue du premier et second degré, les autres formations, les formations spécifiques organisées par le CEFISEM ainsi que ses relations institutionnelles. Le CEFISEM de Toulouse voit son rayon d'action augmenter considérablement de part les formations qu'il propose mais aussi par son réseau de relations institutionnelles qui s'étend. Depuis sa création, le CEFISEM a travaillé :

- en Formation Initiale : pour des élèves-instituteurs et des élèves-professeurs (Unité de Formation " Elèves en Difficulté ", Unité de Valeur " Français migrants ").
- en Formation Continue : organisation et animation des stages académiques (PAF) départementaux (PDF) et interdépartementaux.
- en Formation avec d'autres partenaires : Organisation et animation de stages ouverts aux partenaires associatifs et aux travailleurs sociaux depuis la signature de la Convention FAS/CEFISEM en 1986. Formation des éducateurs du contingent (accords MEN / Secrétariat d'Etat aux rapatriés / Ministère de la Défense) dès 1982. Accueil de stagiaires étrangers dans le cadre du programme européen ARION (" prévention de l'illettrisme " en 1991).
- dans le domaine de la réflexion : Organisation à Toulouse d'une classe expérimentale du Conseil de l'Europe en 1983. Participation au programme de recherche de la CEE sur le thème de l'intégration des enfants de migrants et tsiganes. Participation à l'organisation de l'université d'été " scolarisation des enfants tsiganes " en juillet 1990.

Ses domaines d'intervention sont d'après la grille dépeillement des bilans d'action :

- L'accueil et l'intégration des élèves non-francophones,
- L'enseignement en présence d'élèves de cultures différentes : origines étrangères, gens du voyage,
- Les problèmes d'apprentissage du FLE, langue seconde, langue d'enseignement,
- La connaissance des cultures étrangères,
- L'accompagnement scolaire : objectifs, dispositifs, partenariat,
- L'appui pédagogique aux enseignants de Clin et CLA,
- La mise à disposition d'un centre documentaire spécialisé.

De plus, l'objet des formations proposées aux enseignants est également illustré par la grille de dépeillement des comptes-rendus de réunion (cf. Annexe n°5 Grille de dépeillement comptes rendus de réunion). Les réunions répertoriées portent sur la scolarisation des enfants tsiganes d'une part, un lien est effectué entre enfants non francophones et échec scolaire, ainsi, des solutions sont recherchées. D'autre part, une autre réunion porte sur la scolarisation de travailleurs immigrés, l'objectif est de apporter l'appui des recherches universitaires sur les problèmes de scolarisation des ENAF.

Pour compléter cette partie, il est intéressant de réaliser un portrait général des formations proposées aux enseignants de classes spéciales par les différentes académies. Selon le rapport de l'IGEN de 2009, d'un point de vue quantitatif, le volume de l'offre de formation est très différent d'une académie à l'autre. La politique de scolarisation des ENAF est différente d'une académie à l'autre comme on l'a vu précédemment. Mais les problèmes rencontrés par les CASNAV, par les enseignants, les élèves et leurs familles, sont les mêmes, quelle que soit académie. Les choix de formation académique en termes d'ENAF sont donc similaires sur l'ensemble du territoire et concernent les mêmes priorités. En effet, les offres de formation des académies ont des contenus proches, même si les modalités de stage sont très variables. La plupart des stages s'adressent aux enseignants. En s'intéressant à l'aspect qualitatif et quantitatif des actions proposées par les CASNAV, on peut déduire l'importance accordée par le CASNAV à ces questions, et par conséquent, on peut y percevoir les priorités que se donne l'académie en matière d'intégration des ENAF. Selon le rapport, les actions principales concernent les questions de l'accueil et de la maîtrise de la langue des ENAF. Certaines actions intègrent la question des familles ou la problématique de l'intégration scolaire en classe ordinaire. Le stage du type "Accueillir en classe ordinaire un élève de CLIN

ou issu de CLIN" est peu proposé selon le rapport. La dimension culturelle est moins présente et concerne peu d'académies (par exemple : "Interculturalité et plurilinguisme", "Réussite, territoire, tous égaux pour réussir"). Des actions relatives aux préoccupations particulières de quelques académies sont proposées comme "Langue et culture d'origine, la question mahoraise", ou "Langue et culture d'origine : l'héritage maghrébin". Les méthodes d'enseignement sont également prises en compte dans les plans de formation.

Cependant, selon les auteurs du rapport de 2009, il faut actualiser les problématiques de la formation des enseignants en "professionnalisant davantage les enseignants sur certaines problématiques prioritaires, en insistant sur l'apprentissage du langage et de la langue (langage en situation, langage d'évocation, mise en place d'interactions et de reformulations, interlangue), en développant l'approche plurilingue et interculturelle, dans une meilleure reconnaissance de la spécificité de la prise en charge des élèves". De plus, l'organisation de regroupements pour des formations et des échanges professionnels évoqués par les correspondances pourrait être pertinente. Ces regroupements devraient être organisés par les CASNAV et les corps d'inspection, comme cela existe dans un certain nombre d'académies. Une seule action, à Toulouse, propose de mutualiser des pratiques de dispositifs d'accueil d'après le rapport.

2. Les supports pédagogiques offerts aux enseignants

Selon le rapport de l'IGEN de 2009, la fonction documentaire est, tout comme la formation des enseignants, différemment prise en compte selon les académies. Une partie des CASNAV développe des documents et des outils pédagogiques, tels que des méthodes de Français Langue Etrangère (manuels, supports numériques et audio-visuels) ou des tests d'évaluation. Le centre de ressources du CASNAV de Toulouse contient un certain nombre de documents comme les méthodes de français langue étrangère ainsi que des ouvrages de sociologie, de psycholinguistique, de linguistique et de sociolinguistique. Des documents concernant la connaissance des cultures, notamment tziganes et asiatiques, les publications du Conseil de l'Europe sont également représentées. Mais tous ces ouvrages ne sont pas empruntables, ne disposant que d'un unique exemplaire de chaque, le CASNAV n'autorise qu'une consultation sur place.

Cette production pédagogique est généralement de qualité mais mal exploitée selon le rapport de 2009 : "Faute de coordination nationale et par manque d'échanges d'informations, les équipes développent souvent des outils qui existent déjà dans les ressources des autres CASNAV". Mr José Ségura, formateur au CASNAV de Toulouse rejoint cette idée : " Même si les situations locales présentent leurs spécificités, nous retrouvons tous des problématiques communes pour lesquelles certains ont déjà réfléchi à des réponses. Cela permettrait de profiter les uns et les autres des apports de tous". Ainsi, un accès facile et commun à une liste des ressources disponibles ainsi que la diffusion et la mutualisation des supports pédagogiques présents dans chaque CASNAV permettraient d'éviter un gaspillage de temps et de moyens et une meilleure prise en charge des ENAF par les enseignants de classes spéciales.

Les enseignants bénéficient alors des actions de formation initiale et continue de l'institution CASNAV. De même, des supports pédagogiques présents dans les CASNAV d'académies peuvent leur servir d'outils à la mise en œuvre de leur enseignement. Cependant, ces outils sont proposés à l'échelle académique et le rapport souligne un manque d'échange, de diffusion et de mutualisation de ces ressources pédagogiques. Il faut donc actualiser la formation et les supports pédagogiques offerts aux enseignants de classes spéciales. Ceci afin de réduire les difficultés rencontrées par les enseignants des classes spéciales mais également dans l'optique d'améliorer la scolarisation des ENAF dans une visée d'assurer les meilleures conditions de leur intégration dans le système éducatif.

B. Les difficultés des enseignants à enseigner dans les classes spéciales

Selon le site de l'éducation nationale, dans les écoles élémentaires, 78,7 % des élèves non francophones bénéficient d'une scolarité dans une classe spécifique ou d'un soutien ponctuel. Dans les collèges et les lycées professionnels, la part des élèves pris en charge est globalement plus importante : 91 % des non francophones sont accompagnés dans leur apprentissage de la langue française. Après avoir connu un maximum de 40 100 élèves en 2004-2005, le nombre de nouveaux arrivants non francophones de plus de 6 ans a fortement diminué jusqu'à 34 700 en 2008-2009, pour remonter à 38 100 élèves durant l'année scolaire 2010-2011. En 2011, 18500 élèves non francophones sont accueillis dans les écoles élémentaires, 16200 élèves non francophones sont accueillis dans les collèges et 3400 dans

les lycées. Rapportés à la population scolaire, les élèves nouveaux arrivants représentent 0,4 % de l'ensemble des élèves de métropole et 0,8 % des élèves scolarisés dans les départements d'outre-mer. Selon la circulaire "Modalités d'accueil et de scolarisation des nouveaux arrivants non francophones d'âge scolaire" de 2008, l'académie de Toulouse reçoit chaque année 500 à 600 nouveaux arrivants relevant du premier degré et à peu près autant du second degré. Les enseignants doivent donc être préparés à enseigner à ces élèves puisqu'ils représentent une part importante de la société scolaire française et surtout, ils contribuent à l'intégration des ENAF à celle-ci.

1. Les fluctuations migratoires du dernier siècle : le rapport école/immigration

Cette partie est essentielle pour mon mémoire car les caractéristiques et l'histoire de l'immigration sont des problématiques importantes pour comprendre les modalités d'accueil de la famille du migrant ainsi que de ces enfants. En effet, la nécessité de mieux prendre compte la scolarisation et l'intégration des enfants non francophones dans le système scolaire est intrinsèquement liée à ce phénomène. Le rapport qui lie l'école et l'immigration est fondamental pour mener à bien le processus d'intégration des populations étrangères. Se jouent ici les clés d'une intégration sociale réussie, une intégration des travailleurs immigrés mais aussi de leur famille ainsi que des enfants de ces travailleurs, par le biais de l'institution scolaire, là où se jouent les fondements des valeurs républicaines.

Afin de répondre à cette problématique, j'ai effectué la lecture de l'ouvrage de G. Noiriel et plus précisément du chapitre concernant les immigrés et l'école³. Selon l'auteur, la présence massive d'élèves étrangers dans les établissements scolaires n'est pas un problème nouveau. A la fin du XIXe siècle, on compte près de 200 000 enfants d'immigrés de moins de 15 ans et près de 300 000 de moins de 20 ans ; la plupart regroupés dans les départements frontaliers du Nord et du Sud-est. Sous le Second Empire face à l'afflux des immigrants belges, le maire de Roubaix souligne les efforts que la commune doit consentir dans la construction d'écoles et le recrutement d'enseignants afin de pouvoir accueillir les nouveaux écoliers. Dans l'entre deux guerres, on estime qu'il y a en France, dans l'enseignement primaire, 300 000 élèves étrangers de 6 à 13 ans dont 260000 dans l'enseignement public (soit 7% des effectifs du premier degré contre 9% en 1980). Les élèves étrangers forment plus du tiers des effectifs de l'enseignement primaire des Alpes Maritimes, le quart dans les bouches

³ NOIRIEL G., *Le creuset français : Histoire de l'immigration (XIX-XXème siècle)*, Paris, Ed. du Seuil, 1988.

du Rhône ou l'Hérault, de 10 à 20% dans le nord et l'est du pays. Pourtant, à cette époque, même ceux qui expriment leur angoisse sur l'avenir de la France sont très peu préoccupés par la question scolaire. D'après G. Noiriel, le rôle assimilateur de l'école est jugé efficace, et la question scolaire pour les enfants de travailleurs immigrés n'existe pas encore. Des statistiques montrent qu'en 1930, l'absentéisme des enfants étrangers est de 8% en moyenne avec des proportions qui atteignent 20% pour la Corse et 14% pour la Haute-Garonne. L'auteur affirme que l'avenir de ces enfants est tout tracé : " Ils seront ouvriers ou paysans comme papa ". L'auteur souligne alors le manque de considération pour la scolarisation des ENAF et la politique assimilationniste mise en place au début du XXème siècle.

De plus, j'ai réalisé une fiche de synthèse qui porte sur deux chapitres d'ouvrage, le chapitre " Un modèle français : socialiser par l'école" de l'ouvrage *École et intégration des immigrés*⁴, et le chapitre " Les problèmes généraux de l'immigration" dans *La scolarisation des enfants étrangers en France*.⁵ Ce dernier ouvrage a été écrit dans le cadre d'une recherche du Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF) et dirigé par un auteur incontournable sur le sujet, Louis Porcher, l'auteur de nombreux ouvrages portant sur l'enseignement du français, l'apprentissage précoce des langues ou l'interculturalisme. Les deux auteurs élaborent une étude du modèle français d'intégration. A. Perotti parle d'une phase assimilationniste pour désigner la période de l'entre deux Guerres et des Trente Glorieuses. La question de l'étranger était, en effet peu prise en compte. Il n'existait aucune mesure spécifique scolaire pour les enfants étrangers qui étaient soumis au même régime scolaire que les enfants français. Pourtant, le nombre d'enfants étrangers était important, par exemple, en 1975-1976, les enfants étrangers représentaient 11,1% de l'enseignement du second degré court, 8,5% du premier degré, 13,6% de l'enseignement spécial. J.P. Chevènement confirme cette idée dans son discours : " Les enfants descendant des communautés marocaines et algériennes installées en France depuis 1914 grandissent depuis plusieurs générations dans nos écoles ". La nationalité de ces enfants était principalement algérienne, portugaise, espagnole, italienne, tunisienne et yougoslave. Les instituteurs doivent accueillir des enfants aux origines linguistiques et culturelles très variées. Pourtant, leur traitement est le même que celui des enfants français. De plus, il est prévu chaque année de 30 000 à 40 000 entrées d'enfants étrangers donc les besoins scolaires s'avèrent importants.

⁴ WITHOL DE WENDEN C., CHARTIER A.-M, *École et intégration des immigrés*, Problèmes politiques et sociaux n°693, Paris, La documentation française, 1992.

⁵ PORCHER L., *La Scolarisation des enfants étrangers en France*, Paris, Didier, CREDIF, 1978.

Cependant, les enfants étrangers doivent surmonter des difficultés liées à l'apprentissage de la langue et présentent un retard. Comme l'indique J.-P. Chevènement dans son discours : " Je serai satisfait de voir davantage d'enfant issus de l'immigration devenir médecins, avocats, ingénieurs, généraux, écrivains ", ce retard se répercute ensuite sur l'avenir professionnel des enfants de migrants. Si on s'intéresse aux statistiques effectuées sur 6 villes françaises : Marseille, Caen, Gennevilliers, la Courneuve, Noisy-le-Grand, Nantes en 1970 sur des enfants de migrants âgés de 14 ans et ayant été tous scolarisés, on s'aperçoit que 20% ne savent pas lire, 40% ont un niveau CE2, 20% ont un niveau de fin d'études primaires, et 20% sont en Collège d'Enseignement Général (CEG), en Collège d'Enseignement Secondaire (CES) ou en école professionnelle. De plus, les enfants étrangers sont marginalisés dans le système scolaire. Jusqu'en 1970, les enfants étrangers sont soumis au même régime scolaire que les enfants français : l'assimilation - évoquée par les deux auteurs - semble l'objectif principal, l'école participe à « niveler les différences », à ne pas prendre en compte les différences de culture. L. Porcher s'interroge ainsi sur le rôle de l'école : « Est-ce un instrument de l'intégration des populations immigrées ou le lieu d'exclusion par l'échec ? ». L'école permet-elle d'intégrer les enfants de travailleurs immigrés ou de les exclure en leur offrant peu de chances de réussite ? A. Perotti évoque les circulaires du 21/12/1925, du 13/12/1927, 28/03/1929 et 07/1939 qui rendent possible pour les enfants étrangers d'avoir des « cours de langue et civilisation de leur pays d'origine ». Mais cet enseignement est donné en dehors de l'horaire scolaire et ceux-ci constituent ainsi deux enseignements qui s'ignorent complètement. De même, l'organisation des écoles bilingues polonaises et italiennes mises en place de 1920 à 1935 par le patronat français dans le département du Nord de la Moselle était totalement parallèle et ignorait le système scolaire français. Selon A. Perotti, les insuffisances institutionnelles permettaient de garder « l'image fiction des classes homogènes » et d'assimiler les enfants immigrés aux mœurs et coutumes des enfants français. C'est par l'initiative de responsables locaux, d'enseignants, de directeurs, et d'Inspecteurs Départementaux de l'Education Nationale (IDEN) qu'officiellement des regroupements d'enfants étrangers sont créés vers 1965. Ces auteurs mettent en évidence l'urbanisation et l'industrialisation massive qui a entraîné un nombre d'enfants immigrés important dans certaines régions et ont incité le Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF).

Afin d'enseigner dans les meilleures conditions aux ENAF, les enseignants de classes spéciales doivent prendre plusieurs paramètres en compte propre à l'arrivée de l'ENAF en

France. En effet, le rapport de l'IGEN de 2009 ainsi que l'auteur B. Bier, dans son article soulignent la diversité du public accueilli d'un point de vue des horizons géographiques, d'un point de vue des origines sociales, mais également d'un point de vue des parcours scolaires.⁶ D'une part, la diversité des pays dont proviennent les ENAF est importante. Même si les populations immigrés venant du Maghreb et de l' Afrique subsaharienne restent importantes, les auteurs constatent une augmentation des arrivées d'autres pays comme la Turquie, l' Est européen, l' Albanie, la Chine, le Bengla Desh, le Sri-Lanka, et la diminution des arrivées de certains pays d'Europe comme l' Espagne, le Portugal et l' Italie. D'autre part, les origines sociales sont aussi très diverses. En effet, les projets migratoires peuvent être aussi bien économiques que politiques : " Certains ont vécu des traumatismes forts liés à des guerres. De même, des conflits internes à certains pays ont entraîné la migration de populations qualifiées". Les catégories dans lesquelles s'inscrivent les nouveaux arrivants sont aussi variées : bénéficiaires du regroupement familial, demandeurs d'asile, sans-papiers, jeunes arrivant avec famille ou mineurs isolés. Ces données sont à prendre en compte dans l'accueil des ENAF et dans les formes de sa prise en charge car les conditions d'arrivée d'un enfant sur le territoire français ont des impacts sur sa scolarisation : " La précarité économique et sociale qui caractérise les conditions de vie en France de nombreuses familles de migrants influe fortement sur la scolarité des enfants".

2. Les raisons didactiques de ces difficultés

Le rapport de l'IGEN de 2009 souligne des modes d'organisation aux conséquences importantes sur les apprentissages des élèves et qui engendrent les difficultés des enseignants à enseigner dans les classes spéciales et donc à assurer les meilleures conditions de leur intégration en France.

Celui-ci révèle tout d'abord "un melting pot des âges". En effet, les Clin et les CLA regroupent des élèves aux âges très différents : "On réunit des élèves - aux compétences langagières et d'apprentissage très différentes - de 6 à 12 ans en primaire, ou de 12 à 16 ans en collège dans les mêmes classes". Cette question de l'âge est d'ailleurs soulevée dans la circulaire d'avril 2002 pour la scolarisation des élèves du collège : " on veillera à ce qu'ils soient inscrits dans les classes ordinaires correspondant à leur niveau scolaire sans dépasser un écart d'âge de plus de deux ans avec l'âge de référence correspondant à ces classes ". La

⁶ BIER B., *Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles*, INJEP, Metz, 2007.

question de l'âge est complexe et son traitement une vraie problématique pour les enseignants, d'un point de vue de la prise en charge des élèves et de méthodes d'enseignement. Selon l'auteur L. Porcher, le primo-arrivant de moins de 6 ans peut être intégré à l'école maternelle, le contexte est intéressant puisque l'enfant a de nombreuses occasions de s'exprimer.⁷ Nonobstant, quelques mois en grande section ne suffisent pas pour que le Cours Préparatoire soit effectué dans de bonnes conditions même si cela permet de réduire le retard. L'enfant étranger de plus de 6 ans est placé en CP même si il a été scolarisé dans le pays d'origine. La majorité des élèves sont moins jeunes et cela suscite de la part des enfants étrangers « un certain mutisme, un attentisme, voire une hostilité pouvant se traduire par une opposition violente » selon J. Clévy. En effet, l'enfant peut se sentir exclu et seul puisqu'il se retrouve avec des enfants plus jeunes que lui. Cependant, les inspecteurs généraux ont observé que, la différence des âges entre les élèves peut engendrer des relations de tutorat entre les élèves, la coopération entre élèves est fondamental puisqu'elle participe à l'acquisition des savoirs.

Le rapport souligne également un "melting pot des cultures scolaires". En effet, les ENAF ont des parcours scolaires différents selon leur pays d'origine. En effet, ils peuvent avoir connu une scolarisation dans leur pays d'origine dans des conditions diverses et ont parfois un bon niveau scolaire, mais ils peuvent aussi n'avoir connu aucune scolarisation, ce sont les ENAF non scolarisés antérieurement (NSA). Ceci engendre des difficultés pour les enseignants puisqu'ils se retrouvent parfois avec des élèves en situation de quasi-illettrisme à leur arrivée en France, voire d'analphabétisme. Le cas de ces élèves doit être l'objet d'une attention particulière au moment de l'accueil afin de repérer le dispositif adéquat pour les intégrer au mieux au système éducatif et assurer leur réussite scolaire. De plus, une difficulté principale réside dans le fait que les élèves NSA n'ont jamais appris à apprendre, à mémoriser, ou à appliquer les méthodes scolaires qui sont des compétences difficiles et laborieuses. Ils doivent également apprendre à devenir élèves alors que d'autres ont des années d'expérience dans ce domaine. La question de la présence au sein de la même classe des ENAF scolarisés dans leur pays d'origine et les ENAF NSA est donc un paramètre difficile à gérer pour les enseignants et ceux-ci regrettent de ne pas disposer des outils pédagogiques nécessaires pour gérer cette hétérogénéité. Elle constitue ainsi un défi pour l'institution scolaire. D'ailleurs, la circulaire d'avril 2002 recommande de mettre en place des dispositifs spécifiques dans le cadre du droit des élèves à accéder à une éducation de qualité, afin d'assurer une réussite de ces élèves dans leurs parcours scolaires au nom du principe de l'égalité des chances. Le

⁷ PORCHER L., *La Scolarisation des enfants étrangers en France*, Paris, Didier, CREDIF, 1978.

rapport affirme que l'importance accordée à la diversité des parcours scolaires des ENAF est primordiale dans le processus d'intégration scolaire.

De plus, les auteurs L. Porcher ainsi que A. Perotti et J. Clévy émettent quelques remarques sur les années d'application de ces classes spéciales qui engendrent des difficultés didactiques pour l'enseignement aux ENAF. Concernant les Clin, la répartition en deux groupes d'âges est rarement réalisée pour des raisons sociologiques et politiques. La crainte que se crée « un ghetto » entre enfants étrangers entraîne le rejet de constituer deux Clin dans la même école. A. Perotti confirme cette idée et évoque la controverse très vive entre psychologues, sociologues et pédagogues pendant les années 1970 sur le risque de « ghettoïsation » scolaire lié à ces classes spéciales. Pourtant, l'existence de deux Clin dans une même école constituerait des avantages considérables car cela permettrait de mettre dans une classe les enfants déjà scolarisés dans leur pays d'origine et dans l'autre, ceux jamais scolarisés antérieurement. L'auteur J. Clévy suggère que la Clin ne doit pas restée fermée sur le monde scolaire par le biais d'activités communes entre enfants étrangers et français comme l'éducation physique et surtout des activités d'éveil et de travail en commun. Il préconise que de temps en temps, les élèves de CLIN soient dispersés dans certaines activités en mathématiques par exemple, un élève déjà scolarisé dans son pays d'origine peut suivre les cours d'une classe correspondante qu'il avait atteint. Ce point est important puisque aujourd'hui, ces classes spéciales se trouvent particulièrement dans les écoles situées en ZEP (dénommées ECLAIR depuis 2011). En effet, en Haute-Garonne, quatorze Clin existent, la plupart sont situées en ZEP ou en Zone Urbaine Sensible (ZUS). Cette problématique interroge sur ces choix politiques et sur leur impact sur les enfants non francophones et leur environnement culturel et social. Il est intéressant de voir que ce risque de ghettoïsation était souligné par l'auteur il y a trente ans. Plusieurs auteurs notamment J. Berque dénoncent ainsi un début de marginalisation et des difficultés réelles d'adaptation des enfants non francophones⁸. Selon l'auteur, il faut adapter l'acte éducatif et la vie scolaire c'est-à-dire établir des moyens de lutte contre l'échec scolaire par un enseignement du français mieux adapté, par des stratégies pédagogiques mieux adaptées sans négliger les enseignements des langues et cultures d'origine, et enfin améliorer la formation des personnels appelés à intervenir dans l'école. Enfin, l'apprentissage du français est privilégié mais les lacunes dans les autres matières sont, quand à elles, peu prises en compte.

⁸ BERQUE J. , *L'immigration à l'école de la République* . Rapport au ministre de l'Education nationale, CNDP, La Documentation Française, 1985.

L'immigration est un problème intérieur à la société française et plus particulièrement intérieur à la part la plus jeune de la population. Or ce stade touche à l'école de la République. Les éléments du rapport de 2009 ainsi que les apports théoriques viennent confirmer l'hypothèse relevée par les archives du CASNAV selon laquelle les enseignants rencontrent des difficultés pédagogiques à enseigner aux ENAF et manquent de supports pédagogiques. C'est pourquoi ceux-ci sont en recherche constante de formation et de supports pédagogiques et participent à l'évolution des débats pédagogiques.

C. Une recherche de formation pour enseigner aux ENAF

1. Une demande de supports et de conseils pédagogiques

Le CEFISEM de Toulouse contribue à former et informer les personnels de l'enseignement des premier et second degrés ainsi que les personnels de professions non enseignantes (travailleurs sociaux, élus, personnels de santé..) concernés par l'insertion des jeunes d'origine étrangère. On note cependant un manque de supports pédagogiques et d'outils d'enseignement disponibles par le CEFISEM de Toulouse de part l'analyse des correspondances du CASNAV. La lettre n°5 rédigée en 1987 illustre cette idée puisque le directeur du CEFISEM, Max Laffont demande à la Maison d'Edition de lui faire parvenir ses outils d'enseignement et de formation consacrés à l'Enseignement du français dans la perspective d'une approche " Français Langue Etrangère " (enfants, adolescents, adultes) ainsi qu'à l'enseignement du français par des méthodes audio-visuelles et télévisuelles (cassettes de présentation des méthodes). Ces supports seront utilisés à titre d'exemple dans les formations du CEFISEM. De plus, on note dans la lettre n°6 un " surmenage horaire " des formateurs CEFISEM de Toulouse en 1987. Max Laffont interpelle l'Inspecteur Académique de Toulouse quant aux emplois du temps des formateurs CEFISEM et aux dépassements d'horaires qu'entraînent leurs charges par rapport au maximum réglementaire. On peut supposer que la demande de supports, de conseils et d'outils pédagogiques est croissante de la part des enseignants, les formateurs CEFISEM sont alors fortement sollicités. La lettre n°10 d'un enseignant de l'école publique de Bourneau, en Vendée de 1988 est significative : cet enseignant est en quête de conseils pédagogiques car il n'accueille dans sa classe que des enfants originaires du Sud-est Asiatique. Il n'a aucune formation spéciale et s'interroge sur les

méthodes et pratiques d'enseignement à adopter envers ces élèves. Cet enseignant se trouve dans l'incapacité d'enseigner à des enfants d'origine étrangère et s'adresse au CEFISEM de Toulouse afin d'obtenir des supports pédagogiques pour mener à bien leur intégration dans la classe. La réponse à cette lettre du CEFISEM de Toulouse l'encourage dans sa démarche, le renvoie vers une documentation, le n°73 de Juin 1988 de la revue " Migrants-formation " ⁹, et ne traite pas le dossier puisqu'il lui demande de se référer au CEFISEM de Nantes plus à même de le conseiller. Pour quelle raison cet enseignant s'adresse t'il au CEFISEM de Toulouse alors que le CEFISEM de Nantes est créé depuis 1984 ? On peut également s'interroger sur l'âge de ces élèves, les Clin étant créées depuis Janvier 1970, les CLA depuis septembre 1973 : pour quelles raisons ces élèves ne sont pas accueillis dans ces classes spéciales ? Les lettres n° 13 et n°14 de 1991 confortent cette idée de manque de structure et de formation destinées à l'enseignement des enfants non francophones : une étudiante en thèse de Brive souhaite savoir s'il existe dans la région toulousaine des programmes niveau école primaire spécifiques à l'apprentissage du français dans le cadre de la scolarisation des enfants de migrants. La formatrice CEFISEM de Toulouse Solange Denègre lui indique qu'il n'existe aucun programme particulier dans la région pour la scolarisation des enfants de migrants et lui indique que les Clin utilisent des méthodes audio-visuelles du Français Langue Etrangère. Cette lettre de Brive invite à s'interroger une nouvelle fois sur les raisons de cet envoi au CEFISEM de Toulouse, il n'existe alors pas de CEFISEM dans l'académie de Limoges ? Certaines académies ne disposent pas de CASNAV et l'académie de Limoges en fait partie.

2. L'évolution des débats pédagogiques

Les débats pédagogiques ont fortement évolué concernant la prise en charge des ENAF par le système éducatif. Avant 1970, il n'existait pas de structure spécifique destiné à la scolarisation des ENAF, l'assimilation de ces élèves semblait être la règle. Suite à la création des classes spéciales, les débats pédagogiques ont évolué pour la prise en compte des univers linguistiques et culturels des élèves. Ceci a fortement contribué à assurer de meilleures conditions à l'intégration de ces élèves.

⁹ Il s'agit probablement de l'ouvrage mentionné dans la bibliographie commentée : BOULOT S., BOYZON-FRADET D., *L'accueil des enfants étrangers non francophones*, Migrants-Formation, n°73, juin 1988.

D'une part, pour les auteurs L. Porcher et A. Perotti, outre le fait que les progrès linguistiques ne sont qu'une partie des progrès de socialisation, et que bien maîtriser la langue française ne suffit pas pour être parfaitement intégré dans une société, il faut prendre en compte les différents univers linguistiques et culturels présents dans les classes. L'enseignement des langues nationales ou maternelles est un bon moyen d'améliorer l'acquisition du français, en effet des progrès dans une des deux langues ont des effets sur la pratique de l'autre langue. Cela permet de revaloriser la langue maternelle, d'augmenter le prestige de celle-ci et facilite ainsi les relations au sein des familles. De plus, dès juin 1925 puis en 1927 et en 1929, le gouvernement français a montré l'intérêt qu'il portait à l'enseignement des cultures nationales. La circulaire du 12/07/1939, complétée par celle du 30/03/1976, permet aux enfants étrangers de recevoir par des moniteurs étrangers un enseignement sur « la grammaire, l'histoire, la géographie, et la nation à laquelle appartiennent les moniteurs à l'exclusion de toute autre matière ». Cet enseignement a lieu en dehors des heures de classes et les moniteurs échappent à tout contrôle pédagogique. Les circulaires du 2/02/1973 et du 19/02/1974 concernent les enfants portugais et italiens et garantissent 3 heures par semaine assurées en langue maternelle par un enseignant étranger. Cette circulaire entérine selon A. Perotti l'intérêt porté à l'enseignement des langues et cultures d'origine. Le but est d'assurer une meilleure adaptation au nouveau milieu pour les primo-arrivants et faciliter la liaison avec les familles. A. Perotti ajoute qu'après le Portugal et l'Italie, sept pays ont signé un accord pour assurer l'enseignement de leurs langues et cultures d'origines dans le cadre scolaire : l'Espagne, l'Algérie, le Maroc, la Tunisie, la Turquie, la Yougoslavie. Cette circulaire coïncide selon lui avec les mesures politiques d'incitation au retour des immigrés dans leur pays d'origine pour faciliter la réinsertion des enfants dans les cultures d'origine en cas de retour. La circulaire n°148 du 19/04/1975 et le BO n°18 du 17/04/1975 intègrent ces 3 heures dans le tiers temps, regroupent les élèves en fonction des niveaux et contraignent les enseignants étrangers de respecter les usages des écoles françaises. Cependant, l'auteur se demande si ces 3 heures suffisent pour préserver la culture originelle.

D'autre part, l'auteur L. Porcher affirme que dans les années 1980, on ouvre l'école à l'espace familial et social de l'enfant, on recherche des liens entre l'école et les partenaires sociaux, on promeut l'éveil aux activités historiques et géographiques sur le quartier.¹⁰ J. Berque entre également dans cette logique puisque l'idée maîtresse du rapport est qu'il existe

¹⁰ PORCHER L., "Les problèmes généraux de l'immigration". In *La scolarisation des enfants étrangers en France* ", Paris, Didier, CREDIF, 1978.

en France" une pluralité de culture en interaction " et qu'il faut accepter leur apport réciproque. Il faut ainsi ouvrir l'école à la diversité des cultures.¹¹ En effet, A. Perotti ajoute à évoque la circulaire n°78-238 du 25 Juillet 1978 qui propose l'organisation d'activités interculturelles. L'objectif est d'intégrer dans l'enseignement français l'enseignement « culture d'origine » en l'ouvrant à tous les élèves, l'idée de l'interculturalité prédomine dans ce texte. F. Henry-Lorcerie appuie cette idée puisqu'elle préconise d'organiser l'enseignement des langues d'origine « sous la rubrique d'une initiation à la pluralité des civilisations du monde » ouverte à tous les élèves. Il s'agit plus de transmettre des cultures mais de permettre à l'enfant de forger lui-même sa réflexion sur son expérience.

Pour venir confirmer cette évolution des débats pédagogiques dont l'enjeu principal est d'améliorer l'intégration des ENAF dans les système scolaire français, à partir des années 1990, les circulaires révèlent une prise de conscience et une attention portée à la diversité sociale et culturelle des ENAF, quelles que soient leur origine, couleurs, caractéristiques individuelles et collectives. Une importance nouvelle est accordée à l'élève non francophone, à ses connaissances antérieures, à son milieu d'origine et à la poursuite harmonieuse de sa scolarité. En effet, on constate que de nombreuses circulaires et textes officiels sont venus modifier les missions et l'organisation des CEFISEM. Les actions du CEFISEM s'orientent autour des thèmes suivants :

- l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France : circulaire 86-119 du 3 avril 1986.
- l'accueil et l'intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges, lycées : circulaire 86-120 du 3 avril 1986.
- la promotion de l'ouverture culturelle et la prise en compte de la diversité culturelle et sociale des élèves : circulaire n°90-270 du 9 octobre 1990.
- les élèves étrangers/ élèves en difficulté : circulaire n°92.360 du 7 décembre 1992 : politique éducative dans les ZEP.
- les relations entre l'école et ses partenaires (depuis 1991 : Convention Générale rectorat/FAS).

¹¹ BERQUE J., *L'immigration à l'école de la République*. Rapport au ministre de l'Education nationale, CNDP, La Documentation Française, 1985.

Nous avons vu que les enseignants de classes spéciales manquaient d'outils pédagogiques pour enseigner au public complexe qu'est le public ENAF. Ainsi, de nombreuses difficultés didactiques entravent l'intégration des ENAF à l'école républicaine. La nécessité d'une meilleure prise en charge des ENAF, ainsi que le souci récent de leur intégration à la société française ont cependant entraîné l'évolution des débats pédagogiques sur les questions de la diversité culturelle et de l'interculturalité. Malgré les difficultés rencontrées par le CEFISEM/CASNAV de Toulouse, celui-ci a considérablement évolué pour répondre aux demandes de supports pédagogiques de la part des enseignants en développant son réseau institutionnel. C'est dans ce cadre qu'il est pertinent de cerner la réception des enseignants quant aux moyens pédagogiques offerts par le CEFISEM de Toulouse.

III. L'évolution des actions du CEFISEM pour répondre à ces attentes et la réception des enseignants

Les deux formateurs interviewés du CASNAV de Toulouse soulignent une forte demande de soutiens pédagogiques de la part des enseignants et indiquent que celle-ci a fait évoluer les actions du centre pour répondre à leurs besoins. Mme Françoise Vassal souligne beaucoup de détresse chez les enseignants et chez les ENAF qui se trouvent désemparés par le manque de formation et de supports pédagogiques. Le centre s'est cependant adapté aux sollicitations des enseignants, ce qui confirme l'hypothèse émise lors de l'analyse des archives du CASNAV de Toulouse : le centre a multiplié ses actions de formation. En effet, au regard de l'analyse des correspondances, on remarque que le CEFISEM de Toulouse tente de répondre aux demandes de formation des enseignants. La lettre n°1 de 1982 montre que le CEFISEM de Toulouse compte intervenir à Carcassonne auprès des institutrices de Grande Section de Maternelle ainsi qu'auprès des principaux des Collèges d'Enseignement Secondaire. De même, la lettre n°4 de 1987 indique que suite à la circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986 portant sur les missions et organisation des CEFISEM, le CEFISEM de Toulouse organise en 1987-1988 la Formation Initiale obligatoire de 27 heures intitulée : " La scolarisation des enfants de migrants et d'origine étrangère ". La lettre n°15 de 1992 informe que des stages destinés aux enseignants d'école maternelle, primaire et de Section d'Education Spécialisée concernant la Culture Tsigane et la Culture Maghrébine sont organisés par la formatrice CEFISEM Solange Denègre. La Lettre n°16 de 1992 propose que conformément à la demande du Recteur d'Académie, il soit donné en formation initiale une large information sur les structures

d'accueil des élèves étrangers dans le système éducatif français. Le CEFISEM offre alors plusieurs formations aux enseignants au sein de l'IUFM. Malgré l'extension de son réseau institutionnel afin d'intégrer les ENAF au système scolaire français, le CEFISEM de Toulouse a rencontré des difficultés de mise en œuvre.

A. Les difficultés rencontrées par le CEFISEM de Toulouse

1. Le CEFISEM : petite structure faisant l'objet de nombreuses sollicitations

Les rapports d'activités révèlent que le CEFISEM rencontre des difficultés. En 1981, les contraintes matérielles dues à l'absence de secrétaire occasionnent de lourdes pertes de temps, ce qui engendre un doublement du volume horaire normal de travail, ce qui confirme le surmenage des formateurs du CEFISEM évoqué dans la lettre n°6. Il faut savoir que le CEFISEM est composé d'une équipe de trois formateurs permanents issus des différents corps d'enseignants, des personnels éducatifs, affectés à titre provisoire pour un an puis par période de trois ans renouvelable. L'équipe est assistée de formateurs associés ainsi que d'intervenants extérieurs. Le recteur désigne un membre de l'équipe de formateurs comme interlocuteur des Autorités Académiques et départementales après avis du Directeur de l'Ecole Normale. De plus, les trois bilans d'action de 1987-1988 à 1989-1990 présentent des données quantitatives quant aux actions proposées par le CEFISEM de Toulouse. Ils révèlent que le total des heures effectuées par les trois formateurs (formation, information et réunions) est en nette augmentation, il passe de 1036 heures à 1114 heures en trois ans. Le nombre d'heures de formation subit une évolution similaire, il est de 650 heures en 1987-1988 et de 778 heures en 1989-1990. De même, le nombre total des stagiaires éducation nationale et hors éducation nationale s'accroît également : il passe de 1064 en 1987-1988 à 1226 en 1989-1990. Ces données chiffrées témoignent de l'augmentation des formations proposées par le CEFISEM de Toulouse mais aussi du " surmenage " des formateurs CEFISEM constatés par l'analyse des correspondances, des rapports d'activités ainsi que des stages proposés par le CEFISEM de Toulouse.

Lors de l'entretien réalisé avec Mr Ségura, formateur actuel au CASNAV de Toulouse celui-ci souligne qu'il n'y a plus de budget de fonctionnement depuis quelques années ni de secrétariat ce qui génère beaucoup de travail administratif. Il ajoute que les moyens humains

sont très limités. L'hypothèse du surmenage des formateurs du CASNAV se vérifie alors encore aujourd'hui. La tâche du CEFISEM est donc lourde, petite structure composée de trois formateurs, faisant l'objet de nombreuses sollicitations, les demandes augmentent sans cesse. Cette idée révélée par les rapports d'activités vient confirmer notre hypothèse exprimée précédemment concernant une demande croissante de la part des enseignants. Enfin, avec un personnel restreint, les rapports d'activité révèlent que le CEFISEM de Toulouse dispose d'une marge d'autonomie limitée, par rapport à l'importance des besoins de formation et à la multiplicité des cibles. La dimension donnée par les textes officiels à la structure CEFISEM, celle qui prend le CEFISEM de Toulouse par les sollicitations dont il est l'objet dépasse largement le cadre d'une petite cellule de formation spécialisée fonctionnant dans l'Ecole Normale. Le champ d'activités des CEFISEM, par extensions successives, est passé des problèmes de scolarisation des enfants de migrants à ceux de " la prise en compte par le système éducatif, des caractéristiques socio-culturelles des enfants issus de milieux minoritaires, comme facteur de réussite ". Cela vient conforter l'hypothèse de la complexité et la multiplicité des publics pour lesquelles les actions du CEFISEM sont destinées.

2. Une multiplicité et une " confusion " des actions et des publics

L'étude des correspondances nous permet d'établir une hypothèse sur les publics pour lesquels est destinée l'action du CEFISEM de Toulouse. Dans la lettre n°5 de 1987, Max Laffont demande au directeur des Editions des outils pédagogiques pour l'enseignement du français pour les enfants, les adolescents mais également pour les adultes étrangers. De même, la lettre n°12 de 1989 informe que le CEFISEM de Toulouse continue à participer à l'insertion des personnes percevant le R.M.I. en collaboration étroite avec le Conseil Général de la Haute-Garonne. D'après la circulaire de 1986, le CEFISEM participe à la scolarisation des enfants de migrants, pourquoi les personnes touchant le R.M.I. sont-ils concernés ? S'agit-il de personnes étrangères ou d'origine étrangère? Dans la lettre n° 17 de 1992, en pièce jointe, on trouve une fiche mission du CEFISEM de Toulouse dans laquelle il est indiqué que "son action prend aussi en compte les élèves dont les difficultés scolaires tiennent à la distance linguistique et culturelle existant entre l'école et leur milieu" et plus seulement les enfants issus de l'immigration. De par ces constats, on peut faire l'hypothèse d'une confusion ou d'une multiplicité des actions et des publics concernés par l'action du CEFISEM de Toulouse. En effet, les ENAF ne sont plus l'objet seul des actions du CEFISEM, celui-ci prend

désormais en compte les enfants d'origine étrangère et nés en France mais également les élèves scolarisés en ZEP.

De plus, le champ d'action, les interventions ainsi que les partenariats du CEFISEM sont nombreux et ne cessent d'augmenter de 1991-1992 à 1996-1997 comme le témoignent les grilles de dépouillement des bilans d'action. En effet, le rapport d'activités du CEFISEM concernant les élèves en difficulté de 1986 révèle que le champ d'activités des CEFISEM, par extensions successives, est passé " des problèmes de scolarisation des enfants de migrants à ceux de la prise en compte par le système éducatif, des caractéristiques socioculturelles des enfants issus de milieux minoritaires, comme facteur de réussite ". Peut-on établir l'hypothèse qu'il s'agit là d'une politique d'égalité des chances, ou de discrimination positive ? Cela va au-delà des enfants non francophones et ne relève pas du droit commun, qui est le même pour tous mais du droit spécifique, ce droit est donc destiné à une catégorie de population particulière, spécifique. De plus, le CEFISEM de Toulouse a déplacé ses priorités comme on peut le voir en analysant les bilans d'actions : il accorde désormais moins d'action à la construction de projets favorisant l'insertion des enfants étrangers dans les écoles, et plus à l'enseignement du Français Langue Etrangère et au soutien des acteurs des ZEP. En 1981, la mise en place des ZEP débouche sur une demande de formation du CEFISEM. Il faut savoir qu'au départ le CEFISEM de Toulouse était peu associé au projet ZEP, le suivi des stagiaires n'était que partiel, la pratique de classe est restée quasi-nulle selon le rapport d'activité de 1981. Dans les années 1990, le CEFISEM de Toulouse a été associé à la prise en charge de nouveaux besoins puisqu'il participe au groupe de pilotage académique ZEP depuis 1991. Il accompagne le développement des ZEP, la prévention de la violence, les actions partenariales et répond à des besoins éducatifs spécifiques. Selon F. Lorcerie, "ces infléchissements ont été rendus possibles dans une période où les nouveaux arrivants en France étaient moins nombreux et les efforts à réaliser en faveur de leur intégration scolaire moins importants, depuis quelques années, la tendance s'est inversée et des évolutions notoires sont constatées : les jeunes qui arrivent de l'étranger sont plus nombreux ".¹² Du fait de cette augmentation, le CEFISEM s'est-il consacré en priorité à faciliter l'intégration scolaire des nouveaux arrivants ? Par ailleurs, Françoise Lorcerie nous informe que la loi n° 2000-614 du 5 juillet 2000 relative à l'accueil des gens du voyage permet la mise en place de nouvelles aires de stationnement et,

¹² LORCERIE F., *Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France*, Revue Confluences, n° 14 Printemps 1995.

en conséquence, crée des conditions plus favorables à une amélioration de la scolarisation des enfants du voyage.

Cette hypothèse de la confusion des publics concernés par les actions du CASNAV de Toulouse est confirmée par les auteurs du rapport du MEN de 2002 qui déclarent : "il faut redéfinir les missions des CEFISEM qui semblent désormais sous utilisées au regard de leurs missions d'origine, notamment en ce qui concerne l'accueil des élèves nouvellement arrivés". Les CEFISEM s'appellent désormais : Centres pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV) et sont placés auprès des recteurs depuis la circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 relative à la mission et l'organisation des CASNAV. Quelles sont les nouveaux moyens et actions proposés par le CASNAV de Toulouse ? Quelles évolutions ont subi les actions des anciens CEFISEM ? Le rapport de l'IGEN de 2009 confirme également cette hypothèse. D'une part, il évoque une définition officielle du public visé qui manque de précision : "La France a mis en place progressivement une politique publique volontariste au bénéfice d'un public spécifique qui reste paradoxalement souvent mal identifié". En effet, la circulaire n°2002-100 du 25 avril 2002 donne comme définition du public visé la suivante " élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages ". D'une part, l'expression " nouvellement arrivés " est confuse, en effet, la durée pendant laquelle l'élève peut être qualifié de " nouvellement arrivé en France " demande à être clarifiée. D'autre part, le terme " en France " indique que le public concerné par les actions des CASNAV n'est pas uniquement celui des étrangers. Enfin, c'est la phrase " sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages " qui permet réellement l'identification du public concerné. On peut s'interroger cependant sur les critères qui déterminent cette affirmation puisque ceci n'est pas évoqué nationalement. Selon les auteurs du rapport, cette définition imprécise du public ENAF a amené les différentes académies à avoir leur propre définition de ces élèves, notamment en fonction des spécificités locales. Ainsi, dans l'académie d'Aix-Marseille qui accueille de nombreux élèves provenant du Maghreb et de l'Archipel des Comores, l'inspecteur d'académie précise : " un ENAF peut être francophone. Il peut être de nationalité française ". Au contraire, l'inspecteur d'académie de Haute-Savoie reprend la définition de la circulaire et ajoute que l'élève doit être arrivé " depuis moins de 2 ans en France et ne possédant pas la maîtrise de la langue française ". Ces variétés de qualification des ENAF illustrent le manque de définition nationale de ceux-ci, ce qui engendre une confusion des publics concernés par l'action des CASNAV d'académies.

Cette confusion des publics soulignée par l'archive du CASNAV de Toulouse est donc peut-être issue d'une politique nationale qui donne une définition confuse du public ENAF.

Cette idée est également confirmée par l'auteur B. Bier¹³. En effet, il évoque également "la confusion des registres" qui existe entre le migrant et l'élève de l'éducation prioritaire. Selon l'auteur, cette confusion "peut inciter à voir dans le migrant un problème et existe dans certains dispositifs institutionnels". La requalification du FAS en Fonds d'Action et de Soutien pour l'Intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) en 2002 consistait à un recentrage sur certaines spécificités (accueil des primo-arrivants, accent sur les formations linguistiques, lutte contre les discriminations). De même, l'auteur constate une association de la problématique des migrants à celle de l'éducation prioritaire lorsque les CASNAV se transforment en CASNAV-CAREP comme c'est le cas pour certaines académies (ex: Nancy-Metz). Cette confusion existe non seulement à l'échelle des publics concernés par les CASNAV mais également à l'échelle des institutions et de la qualification de leurs fonctions.

Néanmoins, cette confusion des publics est perçue à l'échelle nationale comme l'illustre les rapports du MEN ou de l'IGEN. De par l'analyse des circulaires, la grille de dépouillement révèle que les publics concernés par l'action des CEFISEM ont changé ces quarante dernières années. Dans les années 1970, ce sont l'ensemble des personnels intervenant dans les écoles, dans les années 2000, ce sont plus particulièrement les écoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des enfants du voyage. Cette évolution s'explique par une volonté nationale de recentrage sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage par la circulaire de 2002. En effet, une mise en garde est évoquée afin de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées, celle de l'intégration scolaire des enfants non francophones et celle des zones d'éducation prioritaire : " L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP ". Cela confirme la confusion des publics concernés par l'action des centres entre enfants non francophones et enfants scolarisés en ZEP. Cette confusion ne s'est pas faite à l'échelle académique mais est bien l'issue d'une politique nationale. Cependant, les circulaires témoignent que l'activité des CASNAV, par rapport à celle des CEFISEM, est recentrée sur l'accompagnement de la scolarisation des

¹³ BIER B., *Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles*, INJEP, Metz, 2007.

ENAF sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires, ce qui est bien la volonté d'une politique nationale. De plus, Mme Françoise Vassal, ancienne formatrice au CEFISEM de Toulouse affirme que les publics concernés par l'action du centre étaient les primo-arrivants, les enfants non-francophones, les enfants du voyage, ainsi que les élèves en difficulté. L'hypothèse de la confusion et de la multiplicité des publics se confirme ici. Cependant, vingt ans après, Mr José Ségura, formateur actuel au CASNAV de Toulouse déclare que cette confusion était réelle dans l'exercice des CEFISEM mais ne l'est plus aujourd'hui. En effet, depuis la circulaire de 2002 et la volonté de recentrage souhaitée de façon nationale, les actions du CASNAV se sont recentrées sur le public ENAF. Il ajoute que le CASNAV de Toulouse est amené à tenir compte des adultes étrangers surtout s'ils sont parents des ENAF. De même, la circulaire de 2012, terme plus précis pour qualifier le public ENAF : il s'agit des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs.

Malgré les sollicitations fortes dont le CASNAV de Toulouse fait l'objet et la confusion des publics concernés par ses activités, celui-ci a tenté de multiplier ses actions afin de répondre aux demandes de formation et de support pédagogiques de la part des enseignants, notamment par l'extension de son réseau institutionnel.

B. L'extension du réseau institutionnel du CEFISEM

1. De nombreux partenaires mais un manque de coordination

Le CEFISEM de Toulouse a développé son champ d'action pour répondre aux demandes d'ordre didactique des enseignants mais celui-ci est marqué par les défaillances d'un pilotage commun à toutes les académies et la méconnaissance du dispositif par les membres de la communauté éducative.

La grille de dépouillement concernant les Rapports d'activités du CEFISEM de Toulouse retrace les évolutions du CEFISEM quant aux formations et informations proposées aux enseignants recevant des élèves d'origine étrangère et aux autres personnels en contact avec ces publics (cf. Annexe n°6 Grille dépouillement Rapports d'activités). Nous disposons de quatre rapports d'activités s'échelonnant de 1981 à 1988. On constate tout d'abord que les

actions de formation organisées par le CEFISEM ont augmenté aussi bien en nombre qu'en diversité. En 1981-1982, deux stages de formation de deux semaines sont proposés aux enseignants instituteurs de classes d'initiation et d'adaptation ou ayant dans leurs classes un fort pourcentage d'enfants immigrés, un destiné aux enseignants de la Haute-Garonne, l'autre aux enseignants des autres départements de Haute-Garonne. Le rapport d'activités de 1987-1988 révèle que le CEFISEM de Toulouse a pour objectif de former et d'informer d'une part, sur le plan académique les personnels de l'enseignement des premiers et second degrés et, d'autre part, les personnels non enseignants concernés par la scolarisation des enfants issus de l'immigration. Cette action de formation s'inscrit dans le cadre de la politique académique de formation proposée par la Mission Académique à La Formation des Personnels de l'Education Nationale (MAFPEN) et arrêtée par le recteur, ce qui suppose une coordination avec les autres appareils de formation, avec le CRDP et les CDDP, avec le Délégué académique de la formation continue. D'autre part, au plan départemental, l'inspecteur académique peut faire appel au CEFISEM ou utiliser des personnels chargés de démultiplier l'action du CEFISEM. On constate alors un élargissement du champ d'action et des interventions du CEFISEM de Toulouse. En outre, les actions d'information ont quant à elles pris une dimension prépondérante au cours de l'année 1981, l'action du CEFISEM s'étend bien au-delà des limites de l'Ecole Normale. Dans le département, l'équipe s'est rendue dans les écoles ou auprès de diverses instances qui connaissent des problèmes concernant la scolarisation des enfants immigrés (ex : intervention du CEFISEM à Carcassonne pour les Institutrices de Grande Section en maternelle et les Principaux de Collège d'Enseignement Secondaire en 1982). Le CEFISEM a étendu son rayon d'action dans d'autres départements de l'Académie et même au-delà de l'Académie de Toulouse. Ces interventions sont faites à la demande des enseignants, des inspecteurs, ou des instances concernées. Le réseau de relation du CEFISEM s'est également développé de l'année 1981 à 1988, en 1981 le CEFISEM entretient des contacts avec les Associations secteurs migrants, le Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN), la Fédération des Œuvres Laïques (FOL) Toulouse, le Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Education Active (CEMEA), ainsi que le Secrétariat d'état aux rapatriés. En 1988, le CEFISEM entretient une collaboration importante avec des organismes proches de ses préoccupations, avec de nombreuses associations, avec des commissions variées (Commission Régionale pour l'Insertion des Populations Immigrées (CRIPI), Commission de mise en place des ELCO, ethnies migrants...). En outre, le CEFISEM est particulièrement impliqué dans les programmes mis en place en faveur des Rapatriés d'Afrique du Nord par des actions qui s'adressent aux éducateurs du contingent (enseignants accomplissant le service national). Le

CEFISEM de Toulouse est devenu un pionnier dans ce domaine. Le CEFISEM entretient donc un large réseau de relations extérieures qui multiplie son champ de formation et d'information.

De plus, on apprend que le CEFISEM de Toulouse est en collaboration étroite avec les enseignants étrangers concernant notamment les Enseignements de Langue et de Culture d'Origine. Dans la lettre n°9 de 1987, Max Laffont informe les consulats d'Algérie, de Tunisie, du Maroc, du Portugal, de l'Espagne, de la Yougoslavie, et de la Turquie, que deux journées de regroupement réservées aux enseignants de Langue et de Culture d'Origine se tiendront à l'Ecole Normale de Toulouse. Les thèmes de ces journées ont été choisis en collaboration avec les enseignants étrangers et porteront sur le bilan de l'année scolaire 1986-1987, l'apprentissage de la lecture, un échange d'information sur l'utilisation des manuels scolaires et les pratiques pédagogiques, et le compte-rendu d'un projet comportant une dimension d'animation culturelle. On note une collaboration étroite entre enseignants français et étrangers sur la scolarisation des enfants d'origine étrangère : des accords ont-ils été signés avec ces pays ? De même, la lettre n°19 de 1993 indique que deux journées de regroupement des Enseignants LCO sont organisés par le CEFISEM, les thèmes de travail sont les suivants : bilans des actions ; la scolarisation des élèves étrangers et d'origine étrangère dans le pays d'origine, en France ; les cours de LCO. On constate une évolution des thèmes de travail par rapport aux deux autres journées de regroupement mais qu'en est-il de la Yougoslavie et de la Tunisie ? Les Accords ont-ils été rompus ? Les auteurs G. Zoia, et C. Schiff, soulignent l'importance de la prise en compte des différents univers linguistiques et culturels présents dans les classes.¹⁴ Le but est d'assurer une meilleure adaptation au nouveau milieu pour les primo-arrivants et faciliter la liaison avec les familles.

Le CEFISEM de Toulouse a donc développé son réseau institutionnel pour améliorer la prise en charge des ENAF. Cependant, en traitant la grille de dépouillement des correspondances (cf. Annexe n°1), on constate tout d'abord que certains formateurs CEFISEM sont en recherche de coordination commune avec les CEFISEM des autres académies. La lettre n°2 d'un formateur CEFISEM de Bonneuil-sur-Marne (Créteil) révèle qu'il n'existe pas d'échange entre les classes spéciales de Créteil et celles de province. De plus, on note que seulement trois classes de Toulouse sont intéressées par cette

¹⁴ ZOIA G., SCHIFF C., *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La documentation française, FASILD, 2004.

correspondance. Pourtant, la mise en place d'un réseau d'échange des actions, des problématiques, des difficultés rencontrées et des moyens mis en œuvre par chaque CEFISEM pourrait être bénéfique pour une meilleure intégration des enfants non francophones dans le système scolaire français. La lettre n°15 de 1992 montre également un manque de coordination des acteurs locaux, des établissements du primaire et ceux du secondaire. Le coordonnateur CEFISEM, Max Laffont souhaite informer les Principaux Adjointes, les Conseillers Principaux d'Education et les Documentalistes des Collèges de l'académie de Toulouse des services, du rôle et des actions assurés par le CEFISEM de Toulouse. La lettre n°20 de 2003 montre des failles de coordination à l'échelle nationale et académique concernant l'action des CEFISEM nouvellement nommés CASNAV depuis la *Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002*. Le Ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche demande aux Recteurs et Rectrices d'Académie un dossier de présentation du CASNAV de chaque Académie ainsi que le bilan annuel de l'ensemble des activités conduites durant l'année 2002-2003. On apprend que certaines académies n'ont pas de CASNAV, quelles sont les activités conduites en faveur des enfants non francophones dans ces académies ? Néanmoins, on constate qu'il y a eu deux journées de regroupement Inter-CEFISEM à Metz en 1982, l'organisation de telles journées s'avère intéressante mais c'est le seul document témoignant d'échanges entre les différentes CEFISEM (cf. Annexe n°5 : grille de dépouillement comptes-rendus de réunion). Les politiques académiques mises en œuvre sont-elles communes ? Un cadrage national est-il nécessaire ? Face à la disparité des situations, ces correspondances révèlent la nécessité de coordonner les acteurs locaux, CASNAV, enseignants, etc. afin de faciliter l'intégration des enfants non francophones dans le système scolaire. De plus, l'analyse des archives du CASNAV avait souligné une méconnaissance de ce service académique par les membres de la communauté éducative. Cette problématique est soulignée par la circulaire de 2002 qui précise que les CASNAV doivent, plus encore que ne l'étaient les CEFISEM, être connus et bien repérés par tous les directeurs d'école et chefs d'établissement, par les inspecteurs. L'auteur De Miras M.-P., enseignant en charge d'une classe spéciale à Paris, a aussi pu constater la méconnaissance de ce dispositif par les membres de la communauté scolaire (enseignants, services administratifs, intervenants etc.).¹⁵ En effet, Mme Françoise Vassal, ancienne formatrice au CEFISEM de Toulouse ajoute que peu d'enseignants connaissaient l'existence du CEFISEM. Pourtant, cela est primordial pour renforcer l'efficacité de leur contribution essentielle à la mission qui

¹⁵ DE MIRAS M.P., *La classe d'initiation au français pour enfants non francophones*, Paris, L' Harmattan, 2002.

incombe à l'École," lieu déterminant de l'intégration sociale par l'accès à la maîtrise de la langue nationale, par la connaissance de la culture et des institutions de notre pays, par la reconnaissance des valeurs qui fondent le vivre ensemble et, à terme, par l'accès à une qualification, gage d'insertion ".

De plus, le rapport de l'IGEN de 2009 vient confirmer le manque de coordination et la nécessité d'un pilotage nationale afin d'optimiser les actions des CASNAV : "Les CASNAV sont l'objet, de la part d'une partie des autorités académiques, d'un comportement paradoxal, marqué par le désintérêt ou la critique. On leur reproche notamment une trop grande autonomisation, une tendance au repli ou un renouvellement insuffisant de leurs pratiques et l'obsolescence de leurs outils, voire un manque de loyauté ou de transparence à l'égard de l'administration. Ces critiques sont en parties fondées, mais les autorités académiques sont souvent peu légitimes quand elles les émettent, car les défauts soulignés, et en particulier la tendance des CASNAV à se placer en dehors des chaînes hiérarchiques, sont le résultat d'un pilotage insuffisant". En effet, l'échelon national est très peu intervenu dans la politique de scolarisation des ENAF mais a cependant impulsé quelques actions comme la mise en place, pour les enseignants, d'une Certification en français langue seconde par le bulletin officiel de 2004, la mise en place progressive, pour les élèves, du DELF scolaire, diplôme de langue française, et la signature, en 2007, d'une convention-cadre avec l'agence pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (ACSE) et l'agence nationale de l'immigration et des migrations (ANAEM). Cette convention a été prise en application de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. Elle souligne que l'enjeu de la scolarisation des ENAF a été renforcé par la loi d'orientation sur l'avenir de l'école "qui a déterminé, en instaurant le socle commun de connaissances et de compétences, une véritable obligation de moyens et a fait de l'action du service public en matière d'éducation et d'intégration une priorité essentielle". L'objectif de faire acquérir à tous les jeunes qui vivent en France une langue et une culture communes et de leur assurer ainsi une poursuite d'études et une insertion dans la vie professionnelle et sociale.

L'ouvrage *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France* est également pertinent pour notre sujet puisqu'il dénonce d'une part, une absence d'une coordination entre les services au niveau local et, d'autre part, des structures d'accueil insuffisantes dans la

plupart des académies.¹⁶ Ces deux problématiques ont été soulignées par l'analyse des archives du CASNAV de Toulouse. Selon les auteurs, le manque de coordination entre les différents services concernés par l'accueil des primo-arrivants nous permettent de douter sur la fiabilité des informations recueillies au niveau national. On apprend que les personnes chargées de la gestion des classes d'accueil à l'inspection académique n'offrent pas le même aperçu de la situation que les membres du CASNAV soulignent. De plus, ils n'ont pas le même discours concernant la nécessité ou non d'ouvrir de nouvelles structures pour les primo-arrivants. Le rectorat a une mission de statistiques. Il récolte trois fois par an les données dans les établissements. Cependant, en ce qui concerne les classes d'accueil, d'après les derniers textes du MEN, ce n'est pas au service statistique du rectorat de remplir cette mission mais au CASNAV : "ils actualisent les données sur les effectifs des classes spécifiques. Ils concourent à une meilleure connaissance des parcours scolaires des élèves en concordant des suivis de cohortes dans les départements " (Circulaire du 25 Avril 2002). Dans la réalité, les CASNAV n'ont souvent pas les moyens en personnel, ni la légitimité institutionnelle auprès de leurs partenaires, qui leur permettraient de mener à bien tant leur mission d'accueil des élèves que celui du suivi de leur scolarité. Cette réalité est effectivement soulignée par le formateur en poste au CASNAV de Toulouse, M. Ségura. Beaucoup de primo-arrivants ne sont pas reçus par le CASNAV qui doit en principe procéder à l'accueil et l'évaluation de tous les nouveaux arrivants en âge d'être scolarisés. Selon les auteurs, ceci est le reflet d'une absence de " volonté opérationnelle " au sein de l'institution scolaire et des services chargés de l'accueil des familles migrantes en général.

Quelles sont les raisons de ce manque de pilotage nationale concernant un enjeu fondamental de la société qui est l'intégration des ENAF? Le rapport de l'IGEN de 2009 donne quelques réponses : "ce désintérêt de l'échelon national peut s'expliquer par sa confiance dans la capacité des académies à trouver la réponse appropriée à leur contexte". D'autres raisons sont avancées par les auteurs du rapport, notamment le fait que l'effectif de cette population scolaire est trop faible pour en faire une préoccupation de l'administration centrale. De même, sur le plan pédagogique, le pilotage présente également des lacunes : "aucune instance n'est responsable de faire la synthèse des enseignements dispensés à ce

¹⁶ ZOIA G., SCHIFF C., *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*, Paris, La documentation française, FASILD, 2004.

public particulier". En outre, selon Mr José Ségura, formateur actuel au CASNAV de Toulouse, un cadrage national est nécessaire pour mettre en œuvre une mutualisation des ressources des différents CASNAV d'académie : " Même si les situations locales présentent leurs spécificités, nous retrouvons tous des problématiques communes pour lesquelles certains ont déjà réfléchi à des réponses. Cela permettrait de profiter les uns et les autres des apports de tous". Au contraire, selon Mme Françoise Vassal, une coordination nationale n'était pas possible, les CEFISEM étant des cellules de terrains répondant aux besoins du terrain, les actions étaient différentes selon les lieux, les académies et les CEFISEM.

L'analyse des circulaires vient nuancer ces propos puisque certaines circulaires dénoncent ce manque de coordination nationale et des acteurs locaux et souhaitent pallier ces lacunes. Dès 1986, on note la volonté d'homogénéisation des politiques académiques pour une politique nationale. De plus, la circulaire de 2012 est marquée par une volonté de mise en commun et de cadrage national : " Les CASNAV sont organisés en réseau national par la mise en place des groupes de travail autour de problématiques communes ". Néanmoins, la décision d'ouvrir un CASNAV dans une académie ainsi que la politique de scolarisation des ENAF revient au recteur académie. Le responsable académique est chargé de formaliser, en fonction du contexte local, la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académiques de scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, et notamment : les modalités d'accueil, et de scolarisation des élèves, l'appui aux équipes pédagogiques ; les modalités de la formation des enseignants. La politique de scolarisation des ENAF est nationale mais de lourdes décisions incombent au recteur d'académie.

2. La proposition de nombreux stages de formation

L'analyse des circulaires révèle que les moyens ainsi que les organismes de formation proposés aux enseignants se sont également multipliés ces dernières années. Cette évolution se traduit par une volonté de répondre aux besoins croissants des enseignants de classes d'accueil. De même, le réseau relationnel du centre s'est déployé avec des partenariats nombreux afin de mutualiser les ressources (ex : rôle du Fond d' Action Sociale). De plus, les personnels de CEFISEM se sont précisés pour une meilleure connaissance du terrain qui consiste à intégrer les ENAF dans le système scolaire français. En 1986, les formateurs sont issus des différents corps d'enseignants ou de personnels éducatifs. En 2012, les personnels recrutés doivent avoir une bonne expérience auprès d'élèves allophones ou d'élèves issus de

familles itinérantes notamment en ce qui concerne la pédagogie différenciée, la didactique des langues-cultures et l'enseignement du français.

A partir de la grille de lecture portant sur les stages organisés par le CEFISEM de Toulouse (cf. Annexe n°7 Grille de dépouillement stages), j'ai répertorié huit thèmes de stages différents organisés par les formateurs CEFISEM de 1989 à 1998. Ces thèmes variés confirment l'évolution des actions du CEFISEM pour répondre aux besoins des enseignants, et concernent d'abord des questionnements généraux sur la scolarisation des enfants non francophones puis tendent de plus en plus à prendre en compte les cultures diverses des enfants d'origine étrangère. De plus, on constate la mise en place de méthodes pédagogiques particulières pour enseigner le français à des élèves non francophones. Par exemple, la méthode de la simulation globale est une technique d'animation de classe issue des recherches du Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger (BELC). Cette pratique de classe vise à donner de la cohérence à divers moments de la classe de français (oral, écrit, lecture) par le biais d'une simulation particulière où l'élève est incité à agir (négocier, rechercher avec d'autres élèves...) et à s'investir en utilisant les actes de parole dans une approche communicative et active de la maîtrise de la langue. Placé au centre de l'enseignement, l'élève devient acteur et moteur de ses apprentissages. Le public concerné par ces stages s'est précisé au fur et à mesure des années, ces stages étaient d'abord destinés aux enseignants d'école primaire, d'école maternelle et de S.E.S, et aux personnels de Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique (GAPP), puis aux instituteurs enseignant le français à des non-francophones en CLIN, en CRI ou en Cours spécifique de soutien et enfin ils sont conçus à la fin des années 1990, pour les instituteurs et professeurs des écoles recevant des élèves d'origine étrangère et tous autres personnels en contact avec ces publics. Les thèmes abordés au cours de ces stages ont également évolué. En effet, le CEFISEM de Toulouse semble relayer et mettre en œuvre dans son secteur les politiques gouvernementales de l'immigration et de l'éducation. Des années 1980 aux années 1990, les thèmes de la pédagogie interculturelle et de la prise en compte des différences (ex : stage " Culture maghrébine " de 1989) se sont " effacés " au bénéfice des thèmes de l'aide aux publics défavorisés et de la lutte contre l'exclusion. De plus, le stage " Connaitre et utiliser les dispositifs d'accompagnement scolaire " témoigne de la volonté de s'appuyer sur des dispositifs extra-scolaires pour favoriser l'intégration des élèves non francophones et en difficulté (Animations Educatives et Périscolaires, Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité...). On constate alors une évolution des actions de formation.

Les stages ainsi que les rapports d'activités traduisent donc l'augmentation et la diversité des actions de formation proposées par le CEFISEM pour répondre aux demandes des enseignants. Ils témoignent de l'extension du réseau institutionnel du CEFISEM malgré des défauts de coordination commune, et, réciproquement, de la multiplicité des publics envers lesquels sont destinées ses actions. Mais comment les enseignants perçoivent-ils ces outils pédagogiques? Leurs sont-ils efficaces pour assurer l'intégration des ENAF à l'école républicaine?

C. La réception des enseignants quant à ces formations

Nous ne disposons d'aucun document qui illustre la réception et l'évaluation des enseignants quant à ces formations. Sont-elles pertinentes et suffisantes ? Leur donnent-elles tous les moyens didactiques et pédagogiques pour enseigner aux enfants non francophones ? Leur permettent-ils d'assurer les meilleures conditions de l'intégration de ces enfants à l'école française? Cette année, j'ai réalisé un questionnaire destiné à plusieurs enseignants de classes spéciales de l'académie de Toulouse afin de mesurer la portée et les limites des actions du CASNAV de Toulouse suite à la demande des enseignants. En effet, je me suis interrogée sur ce point, les auteurs S. Desvernois, et M.-P. De Miras soulignent des failles à ces formations.¹⁷ Dans leur article, deux professeurs enseignant en CLIN à Paris affirment : "Nous rendons certes des comptes à deux organismes, l'Inspection Départementale de l'Éducation Nationale et le CASNAV, mais pour nous la formation est hors programme. Nous n'occupons donc ces postes en CLIN que grâce à nos parcours de formation individuels universitaires...Formations atypiques faute d'être étatiques".

1. Le traitement du questionnaire présenté aux enseignants

Pour cerner la réception des enseignants quant à la formation et les outils pédagogiques proposés par le CASNAV de Toulouse, j'ai procédé à la réalisation d'un questionnaire destiné aux enseignants de Classe d'initiation de Haute-Garonne. J'ai rencontré des difficultés à

¹⁷ DESVERNOIS S., DE MIRAS M.P., *Les oubliés du FLE/FLS à l'école élémentaire : enseignants qualifiés et compétents, mais non reconnus*, Paris, Etudes de Linguistique Appliquée, 2004.

communiquer ce questionnaire aux enseignants de CLIN (cf. Annexe n°8 Questionnaire destiné aux enseignants de classes spéciales). Voici l'explication de ma démarche. D'abord, j'ai recherché toutes les CLIN du département de la Haute-Garonne, elles sont au nombre de quatorze. J'ai ensuite contacté par téléphone toutes ces CLIN afin d'obtenir les contacts des enseignants concernés (e-mails et téléphones). Seulement quatre de ces écoles m'ont répondu et m'ont communiqué l'adresse e-mail des enseignants pour que je leur adresse le questionnaire. N'ayant obtenu aucun questionnaire complété, j'ai décidé d'envoyer les questionnaires par courrier aux enseignants. Je n'ai obtenu à ce jour qu'un seul questionnaire complété. Cela m'a beaucoup interrogé d'une part, sur l'avancée de mon mémoire et, d'autre part, sur l'intérêt porté par les enseignants pour le travail de recherche effectué autour de leur formation. Je me suis également interrogée sur ma méthodologie de travail mais également sur les conditions de travail de ces enseignants qui déclarent "ne pas avoir le temps de répondre au questionnaire car ils avaient de lourdes charges de travail". En outre, le peu de questionnaires obtenus soulève des questionnements. Afin d'analyser cette situation, il est possible de formuler quelques hypothèses d'interprétations. Ces enseignants sont peut-être "pris dans le quotidien" et n'ont pas la possibilité/volonté de prendre du recul sur leurs pratiques. Le fait de s'exprimer sur sa pratique en tant qu'enseignant et d'avoir un regard distancié sur sa pratique fait-il parti de la culture professionnelle des enseignants? Les enseignants en question ont peut-être voulu se protéger d'une démarche qu'ils ont considérée intrusive. De même, ces enseignants ont-ils des lieux d'échanges et de mises en commun avec les autres enseignants de ces classes aux publics particuliers ? Disposent-ils d'espaces de réflexion? J'ai le regret aujourd'hui de manquer d'un outil qui aurait pu aboutir mes recherches de façon pertinente et constructive.

Le questionnaire obtenu a été complété par une enseignante de Clin en poste depuis douze ans. Déçue de la lenteur du processus en France, cette enseignante a exercé à l'étranger avant de trouver un poste en Clin en France. Elle s'est rendue en Louisiane afin d'y enseigner le Français Langue Etrangère. Puis, elle a enseigné dix ans en maternelle au Canada, avec un public d'enfants parfois allophones (enfants d'Ambassadeurs). Plusieurs auteurs soulignent que les Etats-Unis ont des années d'avance dans le domaine de la reconnaissance du multiculturalisme comme F. Durpaire.¹⁸ L'institutrice indique avoir été formée par des stages

¹⁸ DURPAIRE F., *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle : " Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois "*, Paris, Hachette Éducation, 2002.

de formation mais elle n'indique pas s'ils ont été réalisés par une structure CEFISEM/CASNAV. Voici ses motivations à enseigner en Clin : " J'ai toujours voulu/aimé enseigner une langue étrangère , soit l'anglais, soit le français. Je suis très profondément attachée au bilinguisme, quel qu'il soit, et dès le plus jeune âge ". Ce questionnaire me semble très pertinent et apporte des confirmations aux hypothèses issues de l'analyse des archives du CASNAV. Je regrette de ne pas avoir d'autres questionnaires pour compléter et approfondir mes travaux de recherche. Ce questionnaire sera plus amplement analysé dans la partie suivante.

2. Les limites des formations proposées par le CEFISEM de Toulouse (les points positifs et négatifs)

Selon J. Berque, il faut améliorer la formation des personnels appelés à intervenir dans l'école.¹⁹ En effet, cette idée se confirme avec les réponses de l'enseignante ayant répondu au questionnaire. Celle-ci nous informe que ce ne sont pas les formations qui lui ont été utiles à mieux comprendre et appréhender les besoins et les attentes des enfants " de toutes origines " mais plutôt ses voyages et son expérience professionnelle. Cette idée vient confirmer l'hypothèse selon laquelle les enseignants se trouvent désemparés et manquent de formation pédagogique pour enseigner en Clin. Néanmoins, l'enseignante indique que les journées de formation des Maîtres de Clin organisés par les CASNAV ont été utiles pour mutualiser leurs pratiques. Effectivement, de nombreux stages de formation ont pour but d'échanger sur les pratiques pédagogiques, les situations d'enseignement ainsi que les méthodes employées en Clin. Concernant l'intégration des enfants non francophones, elle déclare être surprise de voir que dans certaines écoles avec des classes d'initiation, les élèves ne sont pas assez intégrés dans leur classe régulière : " Cela me choque, on a trop souvent tendance à considérer ces élèves comme des sous-élèves " en difficulté ", alors que leur seul handicap, en arrivant, est la barrière de la langue ". Elle dénonce ainsi une catégorisation péjorative des ENAF en milieu scolaire, ce qui entrave leur intégration au monde scolaire. Arrivant d'autres pays ayant d'autres lois, d'autres coutumes, d'autres langues, il est normal de leur laisser un temps d'adaptation à la société française. Des lacunes dans l'apprentissage de la langue sont donc logiques et ne doivent pas être assimilées à des difficultés scolaires. Il est important selon elle,

¹⁹ BERQUE J., *L'immigration à l'école de la République*. Rapport au ministre de l'Education nationale, CNDP, La Documentation Française, 1985.

d'améliorer les dispositifs mis en place pour la maîtrise de la langue française. De plus, elle réclame que les soutiens institutionnels soient renforcés pour améliorer la pratique de ce métier. Les actions du CASNAV doit donc être optimisées par des appuis, des soutiens et des supports donnés aux enseignants de Clin. Enfin, pour l'enseignante, il faudrait insister sur la particularité de cet enseignement, c'est-à-dire son originalité, et miser sur des pratiques innovantes, adaptées, et non pas sur un "copié-collé" tristement basique d'une classe ordinaire. Elle reconnaît ainsi la particularité d'enseigner à des enfants de Clin, et le besoin d'adapter des stratégies propres à chaque élève, afin de favoriser son intégration dans l'institution scolaire et dans la société française en général.

Cette enquête souligne alors un manque de formation du CASNAV, ses activités devant être optimisées, et les soutiens institutionnels renforcés. Les grilles de dépouillement des correspondances révèlent que les enseignants réclament de meilleures instances d'échanges ainsi que des espaces de réflexion afin de mutualiser leurs pratiques. Cependant, l'enseignante ayant répondu au questionnaire que j'ai réalisé affirme que les journées de formation des Maîtres de Clin organisés par les CASNAV ont été utiles pour mutualiser leurs pratiques. Le CASNAV a peut-être évolué et organisé des espaces d'échanges entre enseignants afin de résoudre les problèmes didactiques soulevés par l'enseignement aux ENAF.

De plus, l'auteur M. Chomentowski déclare que les enseignants de classes d'accueil sont peu formés et confirme l'hypothèse de difficultés des enseignants à enseigner dans les classes spéciales.²⁰ Dans ses fonctions de conseillère pédagogique, l'auteur a constaté un décalage important entre la formation que reçoivent les enseignants et la réalité du terrain. Elle affirme que ses collègues se sentaient démunis : "ils avaient l'impression que le métier auquel ils se destinaient ne ressemblait pas du tout à l'histoire dans laquelle ils se trouvaient embarqués". L'auteur ajoute qu'il leur manque les plus élémentaires références pédagogiques. De plus, elle affirme que peu d'enseignant conçoivent à travers des propositions didactiques concrètes la nécessité de prendre en compte la provenance multiethnique des élèves. En outre, le rapport de l'IGEN de 2009 souligne le fait que les enseignants sont peu sensibilisés à la problématique "nouveaux arrivants" : "Selon les

²⁰ CHOMENTOWSKI M., *L'échec scolaire des enfants de migrants, L'illusion de l'égalité*, Paris, L'Harmattan, 2009.

académies, les situations sont différentes et vont d'une faible inscription de la problématique des ENAF dans les formations à une organisation structurée pour chaque catégorie de stagiaires". Des modules optionnels sont intégrés à la formation des enseignants et portent sur la sensibilisation à la scolarisation des ENAF. De par leur caractère facultatif, ils ne concernent qu'un nombre très faible de stagiaires. De plus, il ne semble pas exister de cursus universitaire complet de formation : certains étudiants choisissent en licence de préparer la mention FLE, ce n'est qu'en maîtrise qu'existe une spécialisation FLE, complétée par un DEA en didactique.

Epilogue : Les formations proposées par le CASNAV de Toulouse permettent-ils alors l'intégration des ENAF à l'école républicaine?

Dans son ouvrage, F. Durpaire fait le point sur la situation et lance quelques pistes de réflexion quant à l'enseignement de la diversité culturelle dans les programmes d'histoire en France ²¹. L'auteur fait tout d'abord le point sur les rapports entre l'école et la diversité culturelle en France tout en faisant un parallèle avec la société nord-américaine. En effet, cette dernière a compris très tôt les enjeux liés à la prise en compte de cette problématique. Ensuite, l'auteur propose des pistes de réflexion sur la façon d'enseigner l'histoire de l'Afrique. Il s'engage pour une prise en compte de la pluralité des héritages dans l'enseignement de l'histoire. La partie qui porte sur les choix de l'école française face à la diversité culturelle est également riche en information. F. Durpaire est le seul à souligner les difficultés françaises à reconnaître sa diversité culturelle. Les cultures d'origine sont vues comme un obstacle à l'intégration, une menace pour l'unité nationale. L'auteur va encore plus loin en expliquant les raisons de ces réticences à reconnaître la diversité culturelle en France. Pour lui, celles-ci sont dues à la méfiance à l'égard des revendications identitaires. Ces craintes sont en relation avec l'idée d'une " République une et indivisible " et datent de la Révolution Française de 1789. Reconnaître les diversités au sein de la communauté nationale équivaldrait à menacer le modèle d'intégration à la française. Et ces difficultés ont des conséquences non négligeables sur l'intégration des enfants non francophones et le système scolaire en général. Pourtant, de nombreux rapports (Legrand, Prost, Lessourne) demandent la prise en compte de la pluralité dans le système scolaire et valorisent l'éducation interculturelle. La volonté de

²¹ DURPAIRE F., *Enseignement de l'histoire et diversité culturelle : " Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois "*, Paris, Hachette Éducation, 2002.

promouvoir la dimension interculturelle dans les années 1980 ainsi que les arguments des auteurs en sa faveur mettent l'accent sur ce qu'elles sont susceptibles d'apporter à l'ensemble français. Ces informations sont pertinentes pour mon sujet d'étude puisque l'auteur souligne les origines profondes de la non reconnaissance de la diversité culturelle dans le système éducatif, ce qui explique des lacunes dans la scolarisation des enfants non francophones. Enfin, on apprend également qu'enseigner la diversité culturelle est propre à chaque enseignant. Plusieurs difficultés sont soulignées sur l'exercice du métier d'enseignant dans une société qui fixe des injonctions à la fois imprécises et contradictoires. L'enseignant peut se sentir désemparé par les injonctions contradictoires de l'institution. On lui demande de prendre en compte la diversité culturelle tout en transmettant des valeurs communes. Il s'agit ici de la clé de voute du positionnement du professeur enseignant en classe d'accueil. L'enseignant qui peut avoir du mal à se situer et interpréter diversement les finalités assignées à l'enseignement de sa discipline, doit cependant agir dans sa classe. La formation des enseignants est essentielle puisqu'elle constitue un préalable à une intégration sociale réussie.

L'auteur B. Bier confirme cette idée dans son article.²² En effet l'auteur indique que la démarche interculturelle n'est pas dans les recommandations institutionnelles qui concernent l'enseignement aux ENAF. Cependant, il ajoute que celle-ci a été privilégiée dans les classes d'accueil pour deux raisons: "d'une part, les enseignants peuvent souhaiter contrebalancer par leur engagement ce qu'ils jugent être des défaillances ou insuffisances institutionnelles et ne pas vouloir renvoyer à l'extérieur ce qui relève selon eux de la responsabilité de l'école, d'autre part, leur position même de " première ligne " face aux nouveaux arrivants les confronte plus que d'autres à la souffrance de l'enfant transplanté à qui on ne peut encore imposer en plus une langue étrangère et dominante". L'auteur rejoint les idées de F. Durpaire en déclarant que l'école républicaine est très assimilatrice dans la mesure où elle inculque des valeurs culturelles propre à la société française : "On peut donc penser également que les enseignants souhaitent par ce moyen contrecarrer les effets de cette violence symbolique qu'exerce l'école comme lieu d'inculcation". C'est pourquoi selon L. Porcher, prendre en compte la diversité culturelle des élèves est possible non par l'intégration mais plutôt par l'insertion.

Enfin, l'enseignante ayant répondu au questionnaire affirme que les ENAF ne sont pas assez intégrés dans leur classe ordinaire. Cela interroge sur leur intégration à l'institution scolaire.

²² BIER B., *Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles*, INJEP, Metz, 2007.

Pour l'enseignante, il faudrait insister sur l'originalité de cet enseignement et en innover les pratiques pédagogiques. Elle souligne la spécificité de l'enseignement en Clin, l'adaptation aux particularités de chaque élève étant gage de leur intégration dans l'institution scolaire et dans la société française en général.

Conclusion

L'intégration des enfants de migrants par le biais scolaire est le résultat d'un processus long et a connu des évolutions importantes. L'institution scolaire est passée de la négation de toute spécificité culturelle à une marginalisation involontaire mais aussi volontaire par la création de ces classes spéciales n'accueillant que des enfants non francophones. Les enfants de travailleurs migrants sont de cette manière marginalisés par des dispositifs spécifiques. On s'éloigne cependant de la phase assimilationniste qui entendait nier voire dénigrer les cultures des enfants de migrants et on tente de les prendre en considération. Il faut ainsi ouvrir l'école à la diversité des cultures. L'école est un enjeu de société car elle est essentielle au processus d'intégration sociale. La formation des enseignants, assurée par les CASNAV est donc essentielle puisqu'elle constitue un préalable à une intégration sociale réussie.

Le fait d'avoir examiné le fonctionnement général des CEFISEM nous a permis d'obtenir une représentation plus réelle de leur implication dans l'intégration des enfants non-francophones dans le système scolaire français. Cependant, il est difficile de réaliser un portrait général des différentes démarches des centres qui sont différentes selon les politiques académiques. En effet, les CASNAV constituent des opérateurs essentiels dans le processus d'intégration des ENAF mais ont cependant une présence plus ou moins forte, des statuts et sont des structures différentes selon les académies. L'étude du cas précis du CEFISEM de Toulouse mis à jour par les archives du CASNAV de Toulouse a soulevé le fait que les enseignants manquaient de formation et de supports pédagogiques pour enseigner aux ENAF pour des raisons didactiques mais également par la spécificité de ce public qu'est le public ENAF. Fortement sollicités par les enseignants, le CASNAV de Toulouse a su évoluer et multiplier son offre de formation pour répondre aux demandes des enseignants. Cependant, d'autres publics que les ENAF comme les élèves en difficulté ou les élèves issus de l'éducation prioritaire ont longtemps été l'objet des actions des CASNAV, ce qui n'a pas contribué à clarifier ses missions. Néanmoins, la volonté de recentrage sur le public des ENAF est marquée par plusieurs circulaires et souhaite cibler l'action des CASNAV uniquement sur ce public spécifique aux besoins particuliers. Les enseignants souffrent encore aujourd'hui d'un manque de mutualisation de leurs pratiques ainsi que d'espaces de réflexion susceptibles de résoudre certaines difficultés rencontrées dans la mise en œuvre de leur enseignement. De même, le soutien pédagogique du CASNAV doit être renforcé auprès de

l'ensemble de la communauté éducative afin d'assurer l'intégration des ENAF à l'école républicaine. S'inscrivant dans le droit commun de l'école, les classes spéciales doivent susciter la mobilisation de l'ensemble des enseignants, des associations, des professionnels de l'animation, de la santé et du travail social, des collectivités qui sont impliqués à plus d'un titre dans l'accueil et l'accompagnement de ces enfants et de leurs parents. Ce mémoire de recherche souligne une volonté d'amélioration des modalités d'accueil des primo-arrivants. Ainsi, de façon officielle par le ministère de l'éducation nationale présidé par J. Lang, sont indiqués les différents moyens pour améliorer ces dispositifs notamment l'augmentation du nombre de structures accueillant les enfants non francophones, une meilleure coordination des CASNAV et une optimisation de leur rôle dans la formation des enseignants.

En perspectives d'ouvertures, je propose d'une part, d'établir des comparaisons avec les différents pays de l'Union Européenne et internationaux concernant les dispositifs mis en place pour les enfants non francophones. L'auteur F. Durpaire cherche à mettre en relation les pratiques pédagogiques françaises avec d'autres pratiques notamment américaines en matière de scolarisation des élèves nouvellement arrivés. Il trouve un intérêt à comparer les institutions françaises aux politiques étrangères. Etudier les réformes menées Outre-Atlantique dans le domaine du multiculturalisme présenterait l'avantage d'évaluer les effets de ces mesures et d'éviter certaines erreurs. Il estime que les Etats-Unis ont des années d'avance dans le domaine de la reconnaissance du multiculturalisme. Il serait intéressant d'étudier de façon plus précise les politiques éducatives mises en place aux Etats-Unis concernant non seulement les enfants non francophones mais également les enseignants de classe d'accueil. D'autre part, aucun organisme ne réalise la synthèse des enseignements dispensés aux ENAF par les différentes académies. Il serait pertinent de dresser un état des lieux des enseignements prodigués dans les classes qui accueillent ce public spécifique. Ensuite, pour compléter ces recherches, une étude du rôle du secteur associatif dans l'intégration et l'accueil des ENAF est intéressante. Enfin, il serait également constructif d'impliquer dans cette démarche de recherche les parents et les enfants concernés par ces dispositifs.

LISTE DES SIGLES UTILISES

AEPS	Animations Educatives et Périscolaires
AIS	Adaptation et Intégration Scolaire
BELC	Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation françaises à l'étranger
CASNAV	Centre Académique pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage
CDDP	Centre Départemental de Documentation Pédagogique
CEFISEM	Centre de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants
CIPD	Comité Interministériel de Prévention de la Délinquance
CLA	Classe d'Accueil
CLAS	Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité
CLIN	Classe d'Initiation
CNDP	Centre National de Documentation Pédagogique
CPE	Conseiller Principal d'Education
CPR	Centre Pédagogique Régional
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
CRFMAIS	Centre Régional de Formation des Maîtres de l'Adaptation et de l'Intégration Scolaire
CREDIF	Centre de Recherche et d'Etudes pour la Diffusion du Français
CRI	Cours de Rattrapage Intégré
CRIP	Commission Régionale pour l'Insertion des Populations Immigrées
ELCO	Enseignements des Langues et Cultures d'Origine
ENAF	Elèves Nouvellement Arrivés en France
FAS	Fonds d'Action Sociale
FASILD	Fonds d'Action et de Soutien à l'Intégration et à la Lutte contre les Discriminations
FOL	Fédération des Œuvres Laïques
GAPP	Groupe d'Aide Psycho-Pédagogique
IA	Inspecteur Académique, directeur des services départementaux de l'éducation nationale

IEN	Inspecteur de l'Education Nationale
IGEN	Inspecteur Générale de l'Education Nationale
INRP	Institut National de Recherche Pédagogique
IUFM	Institut Universitaire de Formation des Maîtres
LCO	Langues et Cultures d'Origine
MAFPEN	Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale
MEN	Ministère de l'Education Nationale
PAE	Projet d'Action Educative
PAF	Plan Académique de Formation
PDF	Plan Départemental de Formation
RSE	Réseau Solidarité Ecole
SES	Section d'Education Spécialisée
SIEANAT	Syndicat Mixte pour l'accueil des gens du voyage dans le département de la Haute-Garonne
ZEP	Zone d'Education Prioritaire

CORPUS DE SOURCES

Je dispose à ce jour de 123 pages de circulaires, de décrets, d'arrêtés, et enfin de notes de service relatifs à la scolarisation des enfants non francophones de 1936 à nos jours. La première partie comprend les circulaires, les textes, et rapports officiels sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés. La seconde partie nous apporte des éléments quantitatifs sur ces élèves. Ces sources sont capitales pour notre étude puisqu'elles nous permettent de retracer les évolutions quant à la prise en charge des enfants non francophones. Voici une chronologie de ces différentes réglementaires. De plus, je dispose également de 400 archives numérisées issues du CASNAV de Toulouse, il s'agit de correspondances, de bilans d'action du CEFISEM de Toulouse, de rapports d'activités, des stages organisés par le CEFISEM de Toulouse, de comptes-rendus de réunion (parcellaires) et, enfin, de repères historiques présentés en troisième partie. Celles-ci sont classées par catégories puis par ordre chronologique. Elles nous procurent des informations importantes quant aux formations et supports pédagogiques proposés aux enseignants.

1) Circulaires, textes et rapports officiels concernant la scolarisation et l'enseignement aux élèves nouvellement arrivés en France

- *Loi du 9 août 1936*, Journal Officiel du 13 août 1936.

- *Circulaire n° IX 70-37 du 13 janvier 1970* : Classes expérimentales d'initiation pour enfants étrangers.

La circulaire n°IX 70-37 du 13/01/1970 et le B.O.E.N n°5 du 29/01/1970 concernent les enfants étrangers du premier degré et créent les Classes d'Initiation (CLIN). Le recrutement est " limité aux étrangers non francophones ayant des aptitudes normales ", l'effectif est de 15 élèves par classe. Les enfants sont répartis en au moins deux groupes d'âges de 7 ans à 13 ans. L'objectif est " l'intégration rapide dans le milieu scolaire normal " et d'acquérir de façon accélérée la langue française. L'organisation pédagogique est à choisir en fonction du public, la classe d'initiation pour l'année entière ; la classe où chaque groupe d'élève reste qu'un trimestre ou un semestre ; enfin le Cours de Rattrapage Intégré (CRI), destiné surtout aux jeunes enfants, qui sont placés dans les classes normales et regroupés " pour 7-8 heures d'enseignement de la langue ".

- *Circulaire n° 73-10008 du 2 février 1973* : Enseignement du portugais à l'intention des élèves portugais scolarisés dans l'enseignement élémentaire.

- *Circulaire n° 73-383 du 25 septembre 1973* : Scolarisation des enfants étrangers non francophones, arrivant en France entre 12 et 16 ans.

La circulaire n°73.383 du 25/09/1973 et le B.O.E.N n°36 et la circulaire du 11/06/1974 et le B.O.E.N n°76 concernent les enfants non francophones du second degré et créent les Classes d'Adaptation (CLA). Rien n'était prévu jusque là pour les élèves plus âgés, ils étaient maintenus dans l'enseignement élémentaire. L'objectif - insérer le plus rapidement possible les enfants étrangers dans le cycle d'études normal- est similaire à celui de la CLIN. L'organisation pédagogique dépend de l'âge et de l'importance de la population étrangère. Si les élèves ont entre 12 et 14 ans et si les élèves non francophones ne sont pas nombreux, ils iront en classe normale, en 6^e III ou 5^e III avec passage possible en voie I ou II. S'ils sont nombreux, ils sont regroupés en CLA soit pour une durée de un an s'ils ont déjà été scolarisés dans leur pays d'origine, soit pour une durée de deux ans si l'élève présente des retards scolaires importants. Si l'élève a de 14 à 16 ans, il intègre un Collège d'Enseignement Technique (CET) ou des classes professionnelles ou préparatoires à l'apprentissage.

- *Circulaire n° 75-148 du 9 avril 1975* : Enseignements de langues nationales à l'intention d'élèves immigrés, dans le cadre du tiers temps des écoles élémentaires.

- *Circulaire n° 76-128 du 30 mars 1976* : Utilisation des locaux scolaires en dehors des heures de classe, pour l'ouverture de cours de leur langue maternelle à des élèves étrangers des écoles élémentaires.

- *Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976* portant sur la création des CEFISEM (Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants).

- *Circulaire 77-310 du 1er septembre 1977* portant sur la création des CEFISEM.

- *Circulaire n° 77-065 du 14 février 1977*.

- *Arrêté du 29 juin 1977* : Situation des maîtres étrangers chargés de dispenser un enseignement en leur langue nationale aux enfants immigrés scolarisés dans les écoles élémentaires françaises.

- *Circulaire n° 77-310 du 1er septembre 1977* concernant les CEFISEM.

- *Circulaire n° 77-345 du 28 septembre 1977* concernant les Enseignement des Langues et Cultures d'Origine (ELCO).

- *Circulaire n° 77-447 du 22 novembre 1977* : Enseignement de leur langue nationale aux élèves yougoslaves scolarisés dans l'enseignement élémentaire (serbo-croate, slovène, macédonien...).

- *Circulaire n° 78-238 du 25 juillet 1978* : Scolarisation des enfants immigrés.

- *Circulaire n° 78-323 du 22 septembre 1978* : Enseignement de leur langue nationale aux élèves turcs scolarisés dans l'enseignement élémentaire.

- *Circulaire n° 79-158 du 16 mai 1979* : Création d'une commission pour les ELCO.
- *Note de service n° 82-164 du 8 avril 1982* : Enseignement de la langue et de la civilisation arabes aux enfants algériens fréquentant les écoles élémentaires françaises.
- *Note de service n°82-165 du 13 avril 1983* : Scolarisation des enfants immigrés, préparation à la rentrée.
- *Circulaire n° 84-246 du 16 juillet 1984* : Modalités d'inscription des élèves étrangers dans l'enseignement du premier et second degrés.
- *Arrêté du 22 mai 1985* portant sur la création du diplôme élémentaire de langue française et du diplôme approfondi de langue française.
- *Circulaire n° 86-119 du 13 mars 1986* : Apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France.
- *Circulaire n° 86-120 du 13 mars 1986* : Accueil et intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges et lycées.
- *Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986* : Missions et organisation des CEFISEM.
- *La loi n°89-548 du 2 août 1989* ne rend obligatoire la possession d'un titre de séjour qu'à l'âge de 18 ans.
- *Loi d'orientation sur l'Education B.O. du 10/08/1989* : la politique d'intégration scolaire pour les enfants défavorisés parmi lesquels ceux issus de l'immigration.
- *Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990* : Missions et Organisation des CEFISEM.
- *Arrêté du 19 juin 1992* modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création de diplômes de langue française réservés aux personnes de nationalité étrangère : Diplôme d'Etude en Langue Française (DEL F) et Diplôme Approfondi de Langue Française (DAL F).
- *Circulaire n° 92.360 du 7 décembre 1992* : politique éducative dans les ZEP des élèves étrangers et élèves en difficulté.
- *Le nouveau contrat pour l'école B.O. du 25/06/ 94* : le Français Langue Etrangère en ZEP.
- *1996* : Document d'accompagnement des programmes de français pour la classe de Troisième.
- *Le plan d'action de prévention de la violence en milieu scolaire B.O. du 23/06/1996* : Formation initiale des enseignants du premier et second degrés : l'intégration et l'exclusion, la diversité des cultures, l'élève en difficulté, l'éducation à la citoyenneté.

- *Loi n°98-170 du 16 mars 1998.*
- *Décret n°99-179 du 10 mars 1999 instituant un document de circulation pour l'étranger mineur.*
- *Circulaire DMP/CII n°99-315 du 1er juin 1999 relative à la mise en place du dispositif d'accueil des primo-arrivants.*
- *Circulaire du 2 mai 2000 : L'accès à la citoyenneté et la lutte contre les discriminations.*
- *Publication du Ministère de l'Education Nationale (MEN) en 2000 : Le Français Langue Seconde (FLS).*
- *Arrêté du 22 mai 2000 modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création de diplômes de langue française réservés aux personnes de nationalité étrangère (DELF et DALF).*
- *Note d'information DPM/ACI 1 n° 2001/168 du 30 mars 2001 : Mise en place de la convention cadre sur la scolarisation des élèves nouvellement arrivés de l'étranger en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires pour intégrer immédiatement une classe de cursus ordinaire.*
- *29 mai 2001 : Déclaration de M. Jack Lang, Ministre de l'éducation nationale, sur la scolarisation des enfants migrants et l'enseignement des langues.*
- *2002 : Les nouveaux programmes et la place accordée au français langue seconde.*
- *Les modalités de scolarisation des élèves non-francophones nouvellement arrivés en France, MEN, rapport mai 2002.*
- *Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 : Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.*
- *Circulaire n° 2002-063 du 20 mars 2002 : Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés.*
- *Circulaire n° 2002-100 du 25 avril 2002 : Organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages.*
- *Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 : Missions et organisation des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV).*
- *Circulaire n°2004-084, 18 mai 2004 : Respect de la laïcité, port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics.*

- *Circulaire n°2004-163, 13 septembre 2004* : Mesures visant à prévenir, signaler les actes à caractère raciste ou antisémite en milieu scolaire et sanctionner les infractions.
- *Note de service du 19 octobre 2004* : Attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN d'une certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires.
- *Arrêté du 7 juillet 2005* modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme d'études en langue française et du diplôme approfondi de langue française.
- *Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) A1-1 n°2008-0239 envoyé le 11 juin 2008* : DELF en milieu scolaire.
- *Circulaire n° 2008-102 du 25 juillet 2008* : Opération expérimentale " Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration ".
- *Note de service DGESCO A1-1 n°2008-0388* : ELCO, rentrée scolaire 2008-2009.
- *Arrêté du 10 juillet 2009* modifiant l'arrêté du 22 mai 1985 portant création du diplôme d'études en langue française et du diplôme approfondi de langue française.
- *Circulaire n°2009-095 du 28 juillet 2009* : Extension de l'opération expérimentale " Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration ".
- Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN), La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Paris, rapport 2009.

2) Les élèves nouvellement arrivés en France en chiffres : présentation de notes d'information et de rapport officiels

- *Notes d'information de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) de 1997 à 2008* : Les statistiques nationales sur les élèves nouvellement arrivés.
- *Les modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés, Rapport de mai 2002.*
- *Carte scolaire du 1er degré, MEN, rapport 2009.*

3) Les archives du CASNAV de Toulouse

➤ Les Correspondances de 1982 à 2003

- Lettre de l'Inspecteur Départemental de l'Education Nationale de Carcassonne, Mr Guy Jourdain à la directrice de l'Ecole Normale d'institutrices et du CEFISEM de Toulouse : intervention du CEFISEM de Toulouse à Carcassonne, le 26 Mars 1982.
- Lettre du formateur CEFISEM de Bonneuil-sur-Marne, Monsieur Saladin aux formateurs du CEFISEM de Toulouse : demande de correspondance entre les classes d'accueil de collèges de Créteil et celles de province, le 13 janvier 1987.
- Lettre du directeur du CEFISEM répondant à Monsieur Saladin : coordonnées des collèges de province intéressés par cette correspondance, le 3 février 1987.
- Lettre du directeur du CEFISEM et de l'Ecole Normale de Toulouse aux Directeurs des Ecoles Normales de l'Académie de Toulouse : mise en place d'une formation initiale sur " La scolarisation des enfants de migrants ", le 5 février 1987.
- Lettre du directeur du CEFISEM de Toulouse au directeur des Editions : demande d'outils d'enseignements pour l'enseignement du Français, le 16 Mars 1987.
- Lettre du directeur du CEFISEM à l'Inspecteur de l'Académie de Toulouse sur les dépassements d'horaires des formateurs CEFISEM, le 23 mars 1987.
- Lettre du directeur du CEFISEM de Toulouse à Monsieur Sebat Nejib : demande d'intervention lors d'une séance de travail sur les ELCO avec les normaliens, le 24 mars 1987.
- Lettre de Michel Oblinger, stagiaire au CREDIF de Paris au Directeur de l'Ecole Normale de Toulouse : enquête " enfants de migrants " en formation professionnelle initiale, le 13 mai 1987.
- Lettre du Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont aux consuls d'Algérie, du Maroc, de la Tunisie, du Portugal, de la Turquie, et de la Yougoslavie sur la tenue de deux journées de regroupement réservées aux enseignants d'ELCO, le 20 mai 1987.
- Lettre de Monsieur Forgerit, enseignant de l'école Publique de Bourneau en Vendée destinée au Directeur du CEFISEM : demande de conseils pédagogiques pour l'enseignement à des enfants réfugiés du Sud-est Asiatique, le 24 Septembre 1988.
- Lettre de Solange Denègre, formatrice CEFISEM répondant à Monsieur Forgerit du Directeur du CEFISEM de Toulouse, le 12 octobre 1988.

- Lettre du Directeur de l'Ecole Normale d' Institutrices et du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont au président du Conseil Général de la Haute-Garonne sur l'accueil des personnes bénéficiant du R.M.I., le 28 Février 1989.
- Lettre de Madame Girard, préparant une thèse à Brive sur l'apprentissage précoce des langues étrangères au CEFISEM de Toulouse : demande sur l'existence de programmes à Toulouse dans le cadre de la scolarisation des enfants de migrants, le 10 septembre 1991.
- Lettre du CEFISEM de Toulouse répondant à Mme Girard : absence de programme particulier sur les enfants de migrants dans la région, le 21 Octobre 1991.
- Lettre du coordonateur CEFISEM, Max Laffont à l'Inspecteur de l'Académie de Toulouse : propositions de stages organisés par le CEFISEM sur la culture tzigane et maghrébine, le 6 Février 1992.
- Lettre du coordonateur CEFISEM à Mr Maccario, directeur de l'Unité de Formation Polyvalente : formation initiale des enseignants à l'IUFM, le 25 mai 1992.
- Lettre du coordonnateur CEFISEM, Max Laffont, à des collèges de Toulouse : Rôle et services du CEFISEM de Toulouse, le 25 septembre 1992.
- Lettre du Recteur de l'Académie de Toulouse, Mr Philippe Joutard, aux inspecteurs de l'académie : plans de formation de 1993-1994, le 14 janvier 1993.
- Lettre du coordonnateur CEFISEM à l'Inspecteur de l'Académie : plan de formation 93-94, le 15 Janvier 1993.
- Lettre du coordonnateur CEFISEM, Max Laffont aux consuls d'Algérie, du Maroc, de la Turquie et du Portugal : stage de perfectionnement des ELCO, le 15 avril 1993.
- Lettre du Ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche aux Recteurs et Rectrices d'Académie : actions en faveur de la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage, le 27 août 2003.

➤ Bilans d'action du CEFISEM de Toulouse de 1987 à 1997

- Bilan d'action 1987-1988.
- Bilan d'action 1988-1989.

- Bilan d'action 1989-1990.
- Bilan d'action 1991-1992.
- Bilan d'action 1992-1993.
- Bilan d'action 1993-1994.
- Bilan d'action 1994-1995.
- Bilan d'action 1995-1996.
- Bilan d'action 1996-1997.

➤ Rapports d'activité du CEFISEM de 1981 à 1988

- Rapport sur les activités du CEFISEM de l'année 1981-1982.
- Rapport concernant les actions menées par le CEFISEM de Toulouse en direction des élèves en difficulté 1986.
- Rapport des activités concernant l'insertion des immigrés réalisées en 1986 par le CEFISEM de Toulouse.
- Présentation des activités concernant l'insertion des immigrés par le CEFISEM en 1987-1988.
- Rapport sur l'organisation et le fonctionnement du CEFISEM de Toulouse 1987-1988.

➤ Stages organisés par le CEFISEM de Toulouse de 1989 à 1998

- Stage " Culture maghrébine " de 1989.
- Stage ELCO des 15 et 16 juin 1992.
- Stage départemental " Culture tsigane " de 1992- 1993.
- Stage départemental " Culture maghrébine " de 1992- 1993.
- Stage interdépartemental " Connaissance et prise en compte des cultures étrangères à l'école " de 1993 -1994.

- Stage interdépartemental " Enseigner le français aux non-francophones " de 1994.
- Stage interdépartemental " Scolarisation des enfants tsiganes " de 1997-1998.
- Stage interdépartemental " Enseigner le français aux non francophones " de 1997-1998.
- Stage interdépartemental " Connaissance et prise en compte des cultures étrangères à l'école " Maghreb, Afrique Noire, Asie du Sud-est, Turquie de 1997-1998.
- Stage interdépartemental, " La simulation globale dans la pédagogie du français " de 1997-1998.
- Stage interdépartemental " Connaitre et utiliser les dispositifs d'accompagnement scolaires " de 1997-1998.

➤ Comptes-rendus de réunion du CEFISEM (parcellaires)

- "La scolarisation des enfants tsiganes " du 6 mars 1982.
- "La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés " du 3 au 7 mai 1982.
- " Journées de sensibilisation " du 24 au 28 mai 1982.
- " Journées Inter-CEFISEM " du 2 au 4 juin 1982.

➤ Le CEFISEM, quelques repères historiques

BIBLIOGRAPHIE COMMENTEE

La question de la scolarisation des enfants d'immigrés impose de manipuler une bibliographie abondante et assez disparate, aux confins des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie sociale et de la politologie. Voici une bibliographie d'ouvrages classés par ordre chronologique de publication divisée en trois parties : une bibliographie générale sur l'immigration et le " creuset républicain ", une bibliographie portant sur la gestion de l'hétérogénéité (les méthodes pédagogiques et les questions qui se posent sur ces points), et enfin, une bibliographie sur la scolarisation des enfants non francophones.

1) Bibliographie générale sur l'immigration et le " creuset républicain "

- NOIRIEL G., Le creuset français : Histoire de l'immigration (XIX-XXème siècle), Paris, Ed. du Seuil, 1988.

Dans la France d'aujourd'hui, au moins un habitant sur trois a des ascendances étrangères. Paysans sans terre et ouvriers sans travail fuyant la misère; réfugiés fuyant les pogroms, les génocides et les révolutions, c'est par millions que les immigrés, qu'ils soient italiens, belges, russes, polonais, arméniens, espagnols, portugais, algériens, marocains..., sont venus reconstruire la France. Ce phénomène majeur a longtemps été ignoré : ce livre est le premier à combler cette lacune et à apporter les lumières de la longue durée, à tous ceux qui réfléchissent sur l'intégration des derniers venus.

- DUBET F., Bilan sur la connaissance sociologique de l'immigration, Rapport au FAS, 1988.
- STORA B., Ils venaient d'Algérie (l'immigration algérienne : 1912-1992), Paris, Fayard, 1992.
- TRIBALAT M., Les immigrés au recensement de 1990 et les populations liées à leur installation en France, Population, INED, 1993.
- WEIL P., La France et ses étrangers. L'aventure d'une politique de l'immigration de 1938 à nos jours, Gallimard, Paris, 1995.
- Un siècle d'immigrations en France de M. LALLAOUI, diffusion Sceren-CNDP, 1997. (1er volet : D'ici et d'ailleurs, 1851-1918; 2e volet : Du pain et de la liberté, 1919-1939; 3e volet : Etranges étrangers, 1939-1974).

Ce film en trois volets retrace les circonstances qui, depuis cent ans, amenèrent sur le sol français des vagues successives d'étrangers. Il montre leur volonté de s'intégrer sans nier leurs origines ainsi que leur contribution spécifique à la vie du pays d'accueil. De la Commune de Paris à la Grande Guerre,

des années 1920 à la Seconde Guerre mondiale, de l'après-guerre au Trente Glorieuses, jusqu'à la récession des années 1980. Un film, dense en images, en archives, en témoignages et en commentaires.

- NOIRIEL G., Atlas de l'immigration en France : exclusion, intégration, Paris, Autrement, 2002.
- LEQUIN Y., Histoire des étrangers et de l'immigration en France, Paris, Larousse, 2006.

Cet ouvrage collectif fait le point sur l'histoire de l'immigration, s'interroge sur l'attitude de la France et analyse les phénomènes de rejet et de xénophobie particulièrement en temps de crise. Cet ouvrage est essentiel par rapport au sujet du mémoire, en effet, il apporte des éléments de contexte sur l'arrivée des enfants non francophones en France. Il permet de cerner les conditions d'accueil avec lesquelles les parents d'enfants non francophones sont intégrés en France. Les différents types d'immigration, des grandes invasions jusqu'à l'appel de la main d'œuvre étrangère, et leurs apports sont décrits dans cet ouvrage. La cinquième partie " La mosaïque France (de 1945 à nos jours) " analyse les différentes vagues d'immigration mais aussi les conditions de travail des immigrés et le creuset de l'école républicaine ainsi que les différentes politiques de l'immigration mises en place en France.

- NOIRIEL G., Immigration, antisémitisme et racisme en France (XIXe-XXe siècle) : discours publics, humiliations privées, Paris, Hachette Littérature, 2009.

2) Bibliographie concernant les réflexions sur l'hétérogénéité et les méthodes pédagogiques (les questions qui se posent)

- BERQUE J., L'immigration à l'école de la République. Rapport au ministre de l'Education nationale, CNDP, La Documentation Française, 1985.

Le ministre de l'Education Nationale J.-P. Chevènement a confié à J. Berque une mission de réflexion sur la scolarisation des enfants d'immigrés, qui a donné lieu à un rapport édité : L'immigration à l'école de la République. Après un rapport pragmatique des différents dispositifs mis en place pour la scolarisation des enfants non francophones, un groupe de réflexion animé par J. Berque propose des pistes d'évolution de ces dispositifs et tend à, plutôt que de marginaliser, " solidariser les présences culturelles " en France. L'idée maîtresse du rapport est qu'il existe en France " une pluralité de culture en interaction " et qu'il faut accepter leur apport réciproque. Il faut ainsi ouvrir l'école à la diversité des cultures. L'immigration est selon lui un problème intérieur à la société française et plus particulièrement intérieur à la part la plus jeune de la population. Or ce stade touche à l'école de la

République, il note ainsi un début de marginalisation et des difficultés réelles d'adaptation des enfants non francophones. Il faut selon l'auteur, adapter l'acte éducatif et la vie scolaire c'est-à-dire établir des moyens de lutte contre l'échec scolaire par un enseignement du français mieux adapté, par des stratégies pédagogiques mieux adaptées sans négliger les enseignements des langues et cultures d'origine, et enfin améliorer la formation des personnels appelés à intervenir dans l'école. On dispose ainsi d'informations importantes sur l'information et la formation des enseignants des classes spéciales.

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., *Quelle école pour quelle intégration ?*, Paris, Hachette, CNDP, 1992.

Cet ouvrage a été écrit dans le cadre d'une recherche pour le Centre National de Documentation Pédagogique (CNDP). Cet ouvrage est important pour l'avancée du mémoire puisqu'il définit des mots essentiels sur le sujet : insertion/intégration/assimilation, acculturation/enculturation, interculturel. L'auteur analyse en quoi la pluralité culturelle représente un nouvel enjeu pour l'école. L'immigration est une parfaite illustration de ce phénomène : les situations sont diverses, elles varient selon le temps, la conjoncture économique et politique, le projet de migration, les populations touchées, etc. Abdallah-Pretceille M. met ensuite en évidence les paradoxes de l'intégration par l'école, on apprend que le lieu privilégié d'intégration, l'école, n'est qu'un élément du " puzzle " de l'intégration et se situe au carrefour de plusieurs instances et institutions de socialisation : famille, quartier, association, média... En effet, l'école n'a pratiquement jamais joué une fonction d'intégration entre les XVI^e et XIX^e siècles. L'école pouvait même être considérée comme un lieu d'éducation secondaire par rapport à la famille et aux institutions religieuses. L'auteur développe ensuite plusieurs arguments pour une éthique de l'intégration par l'éducation aux Droits de l'homme. Enfin, l'auteur termine son ouvrage en soulignant l'importance de la langue comme facteur d'intégration. Apprendre une langue c'est aussi apprendre un comportement et notamment " un comportement culturel ". Ce livre est un outil important pour le sujet puisque l'auteur s'interroge sur le sens de l'intégration dans une société plurielle.

- PHILIPP M.-G., *Répertoire d'outils pédagogiques utilisables dans les classes accueillant des élèves non francophones*, Paris, CNDP/Centre de Documentation Migrants, 1992.

- WITHOL DE WENDEN C., CHARTIER A.-M., *Ecole et intégration des immigrés, Problèmes politiques et sociaux n°693*, Paris, La documentation française, 1992.

Cet ouvrage est composé de deux parties qui réalisent une étude du modèle français d'intégration scolaire, de son évolution et de son originalité comparé aux politiques menées au Royaume-Uni, en Allemagne, en Suède, aux Pays-Bas et aux États-Unis. Cet ouvrage est court mais essentiel puisqu'il

retrace les différentes étapes de la prise en charge des enfants immigrés et établit des comparaisons étrangères. Les auteurs élaborent un panorama des différentes pédagogies adaptées à ces enfants. Depuis l'installation progressive des immigrés en Europe durant les années de croissance, la question scolaire n'a cessé d'être liée aux débats sur le devenir des immigrés et de leurs enfants dans la société. En France, après la phase assimilationniste de l'entre deux guerres aux Trente Glorieuses où la question des étrangers à l'école était peu prise en compte, l'accent a été mis sur les langues et cultures d'origine ; sur le français langue étrangère (FLE), pour favoriser le retour des familles dans leur pays d'origine. Les années 1980 sont marquées par d'autres maîtres mots : l'interculturel, les discriminations positives pour lutter contre les handicaps (les Zones d' Education Prioritaire). Les années 1990 représentent un autre tournant : celui du choix de l'intégration et de la mise en question de la démarche interculturelle. L'intégration par l'école est un principe assez partagé mais la controverse sur ses modalités est vive entre la reconnaissance des droits des minorités et l'universalisme et l'égalité des droits et la prise en compte des spécificités. Ailleurs, en Europe, ces questions ne sont pas si différentes bien qu'il y ait plus de débats avec les instances représentatives des diverses populations immigrées sur le statut et la socialisation des groupes.

- MANIGAND A., La problématique de l'enfant d'origine étrangère: nécessité de changer d'approche, Paris, Revue française de pédagogie, 1993.
- BOYZON-FRADET D., CHISS J.L., Enseigner le français en classes hétérogènes : école et immigration, Paris, Nathan pédagogie, 1997.

Cet ouvrage a été conçu à partir d'une recherche menée à l'ENS de Fontenay-Saint-Cloud qui s'est développée en liaison étroite avec des formateurs et des enseignants confrontés aux problématiques de l'accueil des élèves immigrés, et, plus généralement, des classes hétérogènes. L'ouvrage consacre une part importante aux aspects institutionnels et culturels de la scolarisation des enfants migrants, mais centre son investigation sur les apprentissages langagiers. Son utilité est périphérique par rapport à notre sujet de mémoire même si on dispose d'éléments importants pour mieux prendre en compte l'hétérogénéité des classes.

- GRIMALDI C., Accueillir les élèves étrangers, Paris, L'Harmattan, 1998.
- LAZARIDIS F., La scolarisation des enfants de migrants : entre intégration républicaine et mesures spécifiques, CNDP, 2001.
- DURPAIRE F., Enseignement de l'histoire et diversité culturelle : " Nos ancêtres ne sont pas les Gaulois ", Paris, Hachette Éducation, 2002.

Souhaitant tirer les conséquences concrètes de la dimension pluriculturelle de la France, cet ouvrage pose la question d'un enseignement scolaire, en particulier concernant l'histoire, qui fasse sens pour

des élèves de toutes origines culturelles. L'auteur présente des exemples d'activités périscolaires pour aller dans le sens d'un dialogue qui favorise de façon égale toutes les cultures.

- SCHIFF C., Non-scolarisation, déscolarisation et scolarisation partielle des migrants : les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire, Programme interministériel de recherches sur les "processus de déscolarisation ", 2003.
- DESVERNOIS S., DE MIRAS M.-P, Les oubliés du FLE/FLS à l'école élémentaire : enseignants qualifiés et compétents, mais non reconnus, Paris, Etudes de Linguistique Appliquée, 2004.
- CRDP de l'académie de Créteil, Enseigner les mathématiques à des élèves non francophones. Des outils français-maths, Champigny-sur-Marne, " Les cahiers de Ville École Intégration", 2004.
- CRDP de l'académie de Versailles, L'Intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École ?, Actes de l'université d'automne, coll. " Les actes de la DESCO ", 2005.
- GOÏ C., Des élèves venus d'ailleurs, CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, " Les cahiers de Ville École Intégration ", 2005.
- BIER B., Accompagnement éducatif, migrations et identités culturelles, INJEP, Metz, 2007.

3) Bibliographie sur la solarisation des enfants non francophones

➤ PORCHER L., La scolarisation des enfants étrangers en France, Paris, Didier, CREDIF, 1978. Cet ouvrage de 1978 a été écrit dans le cadre d'une recherche du Centre de Recherche et d'Etude pour la Diffusion du Français (CREDIF) et dirigé par un auteur incontournable sur le sujet, L. Porcher, l'auteur de nombreux ouvrages portant sur l'enseignement du français, l'apprentissage des langues ou l'interculturalisme. L'auteur aborde les problèmes généraux de l'immigration d'un point de vue structurel, économique, politique et social de notre société. On dispose ainsi d'éléments supplémentaires concernant les conditions d'accueil des travailleurs immigrés et de leurs enfants. Puis, il analyse les problèmes pédagogiques essentiels notamment le problème du bilinguisme, la distinction entre l'enfant et l'adolescent, le rapport enfant étranger/adulte pour ensuite peser les pour et les contre des classes spéciales. Ce point est particulièrement important puisque je souhaite réaliser un chapitre sur l'accueil des enfants non francophones au sein de la CLIN. Enfin, il analyse les échecs des enfants étrangers, l'effet " pygmalion " sur ces enfants et les conséquences de l'enseignement de la langue. L'ouvrage est un peu daté, en effet plusieurs circulaires sont depuis, venues modifier la scolarisation des enfants non francophones.

- PORCHER L., L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe. L'interculturalisme et la formation des enseignants, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D., L'échec scolaire des enfants de travailleurs immigrés (un problème mal posé), in L'immigration maghrébine en France, dossier de la revue Les temps modernes, Paris, 1984.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D., " L'accueil des enfants étrangers non francophones ", Migrants-Formation, n°73, juin 1988.
- BOULOT S., BOYZON-FRADET D., " Elèves étrangers : obligation scolaire et classes d'accueil ", Hommes et migrations, n°1146, septembre 1991.
- CASTRO M., " Enfants étrangers privés d'école ", Le Monde de l'éducation, n°190, février 1992.
- BOCQUET J., La scolarisation des enfants d'immigrés, Rapport présenté au nom du Conseil économique et social, Journal Officiel de la République française, Avis et rapports du Conseil économique et social, 1994.
- LORCERIE F., Scolarisation des enfants d'immigrés : état des lieux et état des questions en France, Revue Confluences, n°14 Printemps 1995.
- SILBERMAN R., " Formation scolaire et insertion professionnelle des enfants d'immigrés ", Formation-Emploi, n°65, avril 1996.
- VALLET L.-A. et CAILLE J.-P., Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble. Les dossiers d'éducation et formation du MEN, n°67, avril 1996.
- PAYET J.-P., " La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France ", Revue Française de pédagogie, n°117, oct.-nov.-déc. 1996.
- COMBES J., Histoire de l'école primaire élémentaire en France, collection " Que sais-je ? ", Paris, P.U.F, 1997.
- LAFONTAINE S., Les adolescents primo-arrivants dans les établissements scolaires. Quelle prise en charge ?, Mémoire d'école sociale, Bruxelles, 1999.
- Direction de la prospective et du développement, Enquête : élèves non francophones nouvellement arrivés en France. Répartition académique. Observation de mai 2001.
- SAINTE-MARIE F., Les jeunes primo-arrivants âgés de quinze ans et plus, rapport DPM, juillet 2001.
- IGEN/IGAEN, Les Modalités de scolarisation des élèves non francophones nouvellement arrivés : rapport à monsieur le ministre de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris, La Documentation française, 2002.

- DE MIRAS M.-P., La classe d'initiation au français pour enfants non francophones, Paris, L'Harmattan, 2002.

Cet ouvrage a pour objet d'analyser la CLIN, un des aspects les moins connus de notre système éducatif selon l'auteur. C'est un ouvrage central pour notre sujet d'étude puisque je souhaite réaliser un dossier ou un chapitre sur l'accueil des enfants de migrants en CLIN si je dispose de suffisamment de sources. La question de l'immigration est un enjeu politique, économique et social fondamental depuis plusieurs décennies. L'auteur se penche sur la principale procédure instituée pour les enfants étrangers non francophones dans le cursus de l'école élémentaire : la Classe d'initiation. On nous apprend que les arrivées successives de la population algérienne suite à la décolonisation ont développé la nécessité de s'intéresser à leur intégration, notamment par le biais de l'éducation pour les plus jeunes. A partir de 1953, des cours de rattrapage ont été mis en place non sans résistances institutionnelles et culturelles. Dès 1966, un projet de CLIN a été envisagé avec l'aide d'une association " L'amicale pour l'enseignement des étrangers ". L'auteur propose également quelques idées perspectives issues des pratiques observées et de l'expérience de terrain. En effet, De Miras M.-P. a été enseignant en charge d'une de ces classes à Paris, il a ainsi pu constater la méconnaissance de ce dispositif par les membres de la communauté scolaire (enseignants, services administratifs, intervenants etc.).

- ZOIA G., SCHIFF C., L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France, Paris, La documentation française, FASILD, 2004.

Cet ouvrage est issu de deux recherches des Fonds d' Action et de Soutien pour l'Intégration et la Lutte contre les Discriminations (FASILD) sur la problématique de l'accueil des élèves primo-arrivants à l'école et s'avère central pour notre sujet de recherche. Ces recherches sont utiles puisqu'elles rendent compte des obstacles que rencontrent ces jeunes. Face à la disparité des situations, ces travaux révèlent la nécessité de coordonner les acteurs locaux, offices des migrations internationales, directions départementales des affaires sanitaires, CASNAV, enseignants, etc. pour faciliter leur intégration en classes ordinaires. Cela correspond à la mission du FASILD d'intégrer en France les populations immigrées et de prévenir les inégalités. La seconde étude portant sur " les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire " est particulièrement enrichissante pour notre sujet de mémoire. En effet, cette étude de SCHIFF C. dénonce des structures d'accueil insuffisantes dans la plupart des académies et donc des difficultés d'accès au système scolaire des enfants nouvellement arrivés en France. On dispose également de témoignages et d'expériences de jeunes primo-arrivants très utiles pour notre mémoire même s'il est prévu de réaliser directement des témoignages d'élèves, de parents d'élèves et d'enseignants en classes d'initiation.

- FRANCEQUIN G., REAL-DOUTE M., Accueillir les enfants immigrants, Paris, Enfances et Psy, 2004.

La scolarisation d'enfants et d'adolescents allophones est un phénomène durable dans toute l'Europe. En France, les structures d'accueil existent à l'école élémentaire, au collège et au lycée. On y enseigne les rudiments de la langue française, mais aussi les codes des relations interpersonnelles. L'expérience d'une enseignante de CLIN montre l'hétérogénéité de ces classes.

- PUREN L., L'école française face à l'enfant alloglotte du XIXe siècle à nos jours, Paris, 2004.
- CORTIER C. et RICHET M., Dispositifs d'accueil pour les élèves allophones nouvellement arrivés : compétences et spécialisation des enseignants, CD-Rom, colloque " Former des enseignants professionnels ", Nantes, IUFM, 2005.
- CERVONI B., CHNANE-DAVIN F. et FERRERAPINTO M., Entrée en matière. La méthode de français pour adolescents nouvellement arrivés : guide pédagogique, Paris, Hachette Éducation, 2006.
- GINER C. et MANGADO E., Enfants et Jeunes nouvellement arrivés. Guide de l'accompagnement éducatif, Marly le-Roi, INJEP, coll. " Jeunesse Éducation Territoires: cahiers de l'action ", 2007.
- CORTIER C., Dispositifs et classes pour les nouveaux arrivants allophones, CNDP, Paris, 2008.

Cet article établit un état des lieux des conditions, des contextes et dispositifs de scolarisation des élèves allophones ainsi que des formes et modalités d'intégration de ces élèves dans les classes ordinaires.

- GLOAGUEN-VERNET N., Enseigner le français aux migrants, Paris, Hachette Livre, 2009.
- KLEIN C., SALLE J., La scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France, Paris, IGEN, 2009.

Ce rapport a un rôle central par rapport au sujet, en effet la première partie retrace l'histoire de cette scolarisation de la IIIe République jusqu'à nos jours, ce qui n'est pas le cas de beaucoup d'ouvrages. Ce rapport est une analyse : il fait état des réussites mais il met aussi l'accent sur les difficultés, les dérives, les manques et les échecs didactiques et pédagogiques des dispositifs de scolarisation des enfants nouvellement arrivés. Celui-ci vient compléter le rapport de 2002 de l'Inspection Générale listé ci-dessus qui traitait des seules questions d'organisation sans aborder les problématiques didactiques et pédagogiques. Le rapport cherche également à mettre en relation les pratiques françaises avec d'autres pratiques européennes en matière de scolarisation des élèves nouvellement arrivés.

Annexe n°1 : Grille de dépouillement correspondances

Correspondance Données	1	2	3	4	5
Auteur	IDEN de Carcassonne, Mr Guy Jourdain.	Formateur CEFISEM de Bonneuil-sur-Marne, Mr Saladin.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.
Destinataire	Directrice du CEFISEM de Toulouse.	Formateurs CEFISEM de Toulouse.	Mr Saladin, Formateur CEFISEM.	Directeurs des Ecoles Normales de l'Académie.	Directeur des Editions.
Lieu de rédaction	Carcassonne	Créteil	Toulouse	Toulouse	Toulouse
Date de rédaction	26/03/1982	13/07/1987	03/02/1987	05/02/1987	16/03/1987
Thème	Intervention du CEFISEM à Carcassonne.	Demande de correspondance.	Envoi de coordonnées de collèges de province.	Mise en place de la formation initiale : " Scolarisation de enfants de migrants et d'origine étrangère ".	Demande d'outils d'enseignements pour l'apprentissage du français.
Publics concernés	Institutrices de GS en maternelle Principaux de CES.	Classes d'accueil de Créteil et classes d'accueil de province.	3 collèges sont intéressés : 1 classe internationale, 1 classe d'accueil et 1 CLIN pour enfants du Sud-est Asiatique.	Enseignants recevant des enfants de migrants.	Personnels de l'enseignement et non enseignants concernés par l'insertion des migrants.
Renseignements apportés et	Intervention du CEFISEM en	Besoin d'échange entre	Peu de collègues intéressés par	Formation obligatoire de	Les adultes sont aussi concernés.

questionnements	dehors de l'académie.	Paris et province.	une correspondance.	27 heures (Circulaire du 13 Mars 1986).	Quels étaient les supports jusqu'à présent ?
------------------------	-----------------------	--------------------	---------------------	---	--

Correspondance Données	6	7	8	9	10
Auteur	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Mr Oblinger, stagiaire au CREDIF de Paris.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Mr Forgerit, enseignant de l'école Bourneau.
Destinataire	Inspecteur Académique de Toulouse.	Mr Sebat Nejib, instituteur.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Consuls d'Algérie, Maroc, Tunisie, Portugal, Turquie, Yougoslavie.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.
Lieu de rédaction	Toulouse	Toulouse	Paris	Toulouse	Vendée
Date de rédaction	23/03/1987	24/03/1987	13/05/1987	20/05/1987	24/09/1988
Thème	Signalement de Dépassement d'horaires des formateurs CEFISEM.	Demande d'intervention lors d'une séance de travail ELCO.	Enquête sur la formation initiale des enseignants d'enfants de migrants.	Deux journées de regroupement sur le bilan de l'année 86-87 à l'Ecole Normale de Toulouse.	Demande de conseils pédagogiques pour enseigner à des réfugiés du Sud-est Asiatique.
Publics concernés	Formateurs CEFISEM de Toulouse.	Normaliens.	Enseignants recevant des enfants de migrants.	Enseignants de LCO.	Enfants réfugiés du Sud-est asiatique.

Renseignements apportés et questionnements	Surmenage des formateurs ?	Manque information sur cet instituteur (Qu'enseigne t- il ? où ?).	Où est cette enquête ? Quelle en est la conclusion ?	Collaboration entre enseignants étrangers et français ?	Pourquoi s'adresse- il au CEFISEM de Toulouse alors que le CEFISEM de Nantes a été crée en 1984 ?
---	-------------------------------	--	--	---	--

Correspondance Données	11	12	13	14	15
Auteur	Formatrice CEFISEM de Toulouse, Solange Denègre.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Mme Girard, étudiante en thèse sur l'apprentissage précoce des langues étrangères à Brive.	Formatrice CEFISEM de Toulouse, Solange Denègre.	Coordonnateur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.
Destinataire	Mr Forgerit, enseignant de l'école publique Bourneau en Vendée.	Président du Conseil Général de Haute-Garonne.	Directeur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Mme Girard, étudiante à Brive.	Inspecteur de L'Académie de Toulouse.
Lieu de rédaction	Toulouse	Toulouse	Brive	Toulouse	Toulouse
Date de rédaction	12/10/1988	28/02/1989	10/09/1991	21/10/1991	06/02/1992
Thème	Envoi de documentations : n° 73 de juin 1988 de la revue " Migrants- Formation ".	Le CEFISEM continue à participer à l'Accueil de personnes bénéficiant du Revenu Minimum d'Insertion.	Elle demande s'il existe des programmes spécifiques à l'apprentissage du français à Toulouse dans le cadre de la scolarisation d'enfants de migrants.	Il n'existe aucun programme spécifique à l'apprentissage du français à Toulouse, les CLIN ont recours à des méthodes audiovisuelles.	Propositions de stages organisés par le CEFISEM sur les cultures tsigane et maghrébine.

Publics concernés	Enfants réfugiés du Sud-est Asiatique.	Normaliens.	Enfants de migrants.	Enfants de migrants.	Enseignants d'école maternelle, primaire et de S.E.S.
Renseignements apportés et questionnements	Ces élèves sont-ils accueillis en CLIN ? en CLA ?	Les RMIstes sont-ils enfants de migrants ? Liens avec missions du CEFISEM ?	Académie de Limoges n'a pas de CEFISEM.	Quelles sont ces méthodes audio-visuelles ?	Enseignants de CLA non concernés ?

Correspondance Données	16	17	18	19	20
Auteur	Coordonnateur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Coordonnateur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Recteur de l'Académie de Toulouse, Mr Philippe Joutard.	Coordonnateur du CEFISEM de Toulouse, Max Laffont.	Ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale, et de la Recherche.
Destinataire	Mr Maccario, directeur de l'Unité de Formation Polyvalente ;	Collèges de Toulouse.	Inspecteurs de l'Académie.	Consuls d'Algérie, du Maroc, de la Turquie et du Portugal.	Recteurs et rectrices d'Académie.
Lieu de rédaction	Toulouse	Toulouse	Toulouse	Toulouse	Paris
Date de rédaction	25/05/1992	25/09/1992	14/01/1993	15/04/1993	27/08/2003
Thème	Proposition de Formation Initiale des enseignants à l'IUFM sur les structures d'accueil des élèves étrangers dans le système éducatif	Information sur le rôle, les actions et services du CEFISEM de Toulouse.	Plan de formation 1993-1994, proposé par le CEFISEM.	Stage de perfectionnement des ELCO : bilan de l'année 1992-1993.	Le ministre demande un dossier de présentation du CASNAV de chaque académie pour renseigner une

	français.				enquête de la Cour des Comptes.
Publics concernés	Elèves étrangers dans le système éducatif français.	Principaux Adjoints, Conseillers Principaux d'Education, Documentalistes de collèges.	Enseignants de Toulouse.	Enseignants étrangers et français.	CASNAV d'Académie.
Renseignements apportés et questionnements	Nouveauté que cette formation soit hébergée à l'IUFM ?	" Son action prend aussi en compte les élèves dont les difficultés scolaires tiennent à la distance linguistique et culturelle existant entre l'école et leur milieu. "	Action destinée à favoriser l'intégration des populations étrangères dans le système éducatif : c'est la 1 ^{ère} fois que le mot "intégration " est mentionné dans les correspondances.	Yougoslavie et Tunisie ?	On ne parle plus de CEFISEM mais de CASNAV : <i>Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002</i> : Missions et organisation des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage

Annexe n°2 : Grille de dépouillement Circulaires

Circulaires	Circulaire n° 76-387 du 4 novembre 1976 portant sur la création des CEFISEM	Circulaire n° 77-310 du 1er septembre 1977 concernant les CEFISEM	Circulaire n° 86-121 du 13 mars 1986 : Missions et organisation des CEFISEM
Les publics	Le texte portant sur la première création des CEFISEM n'a pas été retrouvé: plusieurs sources le font remonter à 1975 alors qu'il daterait de 1976.	Ensemble des personnels intervenant dans les écoles et particulièrement les maîtres français des classes d'initiation et cours de rattrapage ainsi que les maîtres étrangers enseignant les langues nationales. Néanmoins, c'est ouvert aux professeurs de collège et de lycée.	Les personnels de l'enseignement des premier et second degrés ainsi que les personnels non enseignants concernés par l'éducation des enfants issus de l'immigration.
Les objectifs	Aucune Information	Sections pédagogiques d'écoles normales ayant vocation à accueillir pour des réunions et stages de durées proportionnées à leurs besoins.	Informier et former au plan académique les personnels de l'enseignement des premier et second degrés ainsi que les personnels non enseignants concernés par l'éducation des enfants issus de l'immigration.
Les organismes de formation	Aucune Information	Ecoles normales	Centre Régional de Documentation Pédagogique et Centres Départementaux de Documentation Pédagogique
Les moyens de formation (stages, formation continue, formation initiale)	Aucune Information	Stages de formation	Une articulation étroite avec le réseau de documentation pédagogique, afin d'assurer une meilleure diffusion des informations, supports et propositions pédagogiques utiles dans le domaine des collaborations entre le CEFISEM et le délégué académique à la formation continue, pour les actions de formation concernant les jeunes situés à la jonction du système scolaire et de la vie active.
Gestion	Aucune Information	Directeurs des Ecoles Normales?	La gestion administrative et financière du CEFISEM incombe au directeur de l'école normale.

Les autorités	Aucune Information	Non donnés	Les recteurs d'académie
Personnels	Aucune Information	Non donnés	Equipe de formateurs permanents issus des différents corps d'enseignants ou de personnels éducatifs. L'équipe est assistée de formateurs associés ainsi que d'intervenants extérieurs.
Inscription dans une politique d'intégration nationale	Aucune Information	Aucune mention du mot intégration mais présence du mot scolarisation	Leur action s'inscrit dans le cadre de la politique d'intégration dans l'école définie par le ministre de l'Education nationale le 19 décembre 1985.
Autres informations	Aucune Information	Ce sont des sections pédagogiques d'écoles normales	<p>Circulaire bien plus précise sur l'organisation des CEFISEM et sur les modalités de mise en œuvre de ses missions. Ces dispositions annulent et remplacent les dispositions antérieures contraires énoncées dans les textes portant création de centres:</p> <ul style="list-style-type: none"> - circulaire du 4.11.76 : Lyon - Douai -Grenoble - Paris - Marseille; - circulaire du 1.9.77 : Metz - Bordeaux; - circulaire du 22.9.80 : Besançon - Caen - Strasbourg - Toulouse ; - note de service du 3.11.82 : Clermont-Ferrand - Nice - Chartres; - note de service du 15.11.83 : Cayenne - Nîmes ; - note de service du 15.11.84 : Beauvais - Bonneuil - Nantes - Versailles.
Vocabulaires et concepts utilisés	Aucune Information	Enfants de migrants/immigrés	Enfants migrants/issus de l'immigration.
Analyse	Aucune Information	Politique de scolarisation plus qu'une politique d'intégration	Volonté d'homogénéisation des politiques académiques pour une politique nationale.

Circulaires	Circulaire n° 90-270 du 9 octobre 1990 : Missions et Organisation des CEFISEM	Circulaire n° 2002-102 du 25 avril 2002 : Missions et organisation des Centres Académiques pour la Scolarisation des Nouveaux Arrivants et des enfants du Voyage (CASNAV)	Circulaire n° 2012-143 du 2-10-2012: Organisation des CASNAV
Les publics	Enseignants des structures d'accueil, Enseignants de langue et culture d'origine ; Personnels en formation initiale; Equipes éducatives exerçant dans les écoles, collèges ou lycées accueillant des élèves d'origines culturelles diverses ou des élèves dont les difficultés apparaissent liées à leur milieu social et culturel, notamment dans les zones d'éducation prioritaires ; Personnels d'animation et d'encadrement pédagogique.	Ecoles et établissements qui accueillent des élèves nouvellement arrivés ou des enfants du voyage.	Les personnels, les écoles et les établissements capables d'apporter leur appui technique, méthodologique et pédagogique.
Les objectifs	Aide dans l'élaboration des réponses pédagogiques adaptées à leur situation et aux problèmes que les publics cités rencontrent.	Aide aux équipes pédagogiques et éducatives. Instance de médiation et de coopération avec les familles et partenaires. Volonté de recentrage et de ne pas confondre deux problématiques très souvent assimilées : celle de l'intégration scolaire des enfants non francophones et celle des zones et réseaux d'éducation prioritaire. L'implantation des classes spécifiques pour les élèves nouveaux arrivants, l'accueil des enfants du voyage sont l'affaire de tous et ne doivent pas être associés aux seuls ZEP et REP.	Le CASNAV intervient dans la formation continue, dans le cadre du plan académique de formation et des plans départementaux. Il est un partenaire privilégié de la formation initiale des enseignants. Il prépare les enseignants des premier et second degrés à la certification complémentaire en français langue seconde.

Les moyens de formation (stages, formation continue, formation initiale)	Formes diverses : actions d'information et de formation initiale et continue, assistance et conseil aux équipes éducatives, recherches-actions dans les écoles, collèges et lycées, production d'outils informatifs ou méthodologiques avec l'appui des C.R.D.P. et C.D.D.P. Les modalités d'action varient en fonction des sujets à traiter, par exemple : Accueil des primo-arrivants ; Organisation interne des écoles et établissements en vue de favoriser l'intégration scolaire des élèves ; Promotion de l'ouverture culturelle ; Relations entre le milieu familial et le milieu scolaire ; Problèmes d'orientation ; Lutte contre les difficultés, spécifiques ou non, que connaissent les élèves ; Accompagnement périscolaire.	Créer des réseaux entre les enseignants des classes spécifiques et plus largement entre des équipes qui traitent de problématiques identiques. Aide à l'élaboration et à la mutualisation des outils pédagogiques. Ils interviennent dans la formation continue dans le cadre du plan académique de formation et de ses volets départementaux. Ils constituent un partenaire privilégié des instituts universitaires de formation des maîtres dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré, du second degré et des conseillers principaux d'éducation.	Aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources, il facilite l'accueil et la prise en charge des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et parfois en décalage par rapport à celles des élèves du même âge. Sa priorité est la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires dans le cadre de l'accès de tous au socle commun de connaissances et de compétences qui implique la scolarisation de tous les élèves et la poursuite harmonieuse de leur scolarité.
Les organismes de formation et d'information	C.R.D.P. et C.D.D.P. En outre, les CEFISEM constituent et mettent à disposition de tous les personnels concernés un centre documentaire spécialisé.	IUFM, Centres de documentation spécialisés sur la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage et de familles non sédentaires.	Partenariats divers : Centre international d'études pédagogiques pour la formation à la passation du Delf, le Scérén-CNDP et son département Ville-École-Intégration pour les publications et la mutualisation des ressources, les institutions universitaires pour des recherche-actions.
Les autorités	Les recteurs d'académie	Les recteurs d'académie	Le responsable académique, le recteur ?
Gestion	La gestion administrative et financière du CEFISEM incombe au directeur de l'école normale.	Quel que soit le support administratif, le CASNAV doit disposer de conditions de fonctionnement qui lui permettent de remplir ses missions avec efficacité.	Le recteur veille à ce que le CASNAV dispose des moyens humains et matériels nécessaires à l'exercice de ses missions, en fonction du contexte académique.

Personnels	Equipe académique de formateurs permanents qui ne peut compter moins de trois membres, issus de tous les corps de personnels enseignants, d'éducation, d'encadrement ou d'inspection. L'équipe permanente est amenée à faire appel à d'autres formateurs internes ou externes au système éducatif.	Equipe académique de formateurs permanents qui ne peut compter moins de trois membres, issus de tous les corps de personnels enseignants, d'éducation. Il importe que les pratiques et les formations antérieures soient diversifiées et adéquates aux besoins locaux, on valorisera l'expérience acquise dans des classes d'initiation ou d'accueil.	Personnels dont les pratiques et les formations antérieures sont diversifiées et adéquates aux besoins, ayant de préférence une bonne expérience auprès d'élèves allophones ou d'élèves issus de familles itinérantes. (notamment en ce qui concerne la pédagogie différenciée, la didactique des langues-cultures et l'enseignement-apprentissage du français comme langue de scolarisation).
Inscription dans une politique d'intégration nationale	La mission de l'école à l'égard des élèves relevant de la politique définie par le Comité interministériel à l'intégration créé par le décret du 6 décembre 1989 découle des principes généraux précisés par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 : son rôle est d'assurer à ces enfants et adolescents comme à tous les élèves "l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue", "le droit à l'éducation" étant garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté.	Le recteur arrête et impulse la politique académique relative à l'intégration scolaire des enfants et des jeunes nouvellement arrivés en France ou issus de familles du voyage.	Plus inclusion que intégration (termes à définir)

Autres informations	Partenaires nouveaux : Les associations (FAS) ainsi que volontés d'associer les familles des enfants non francophones.	Dans les académies où n'existait pas de CEFISEM, le recteur jugera de la pertinence de créer un CASNAV. On veillera à préciser des missions distinctes pour CASNAV et CAREP (centres académiques de ressources pour l'éducation prioritaire) , sans exclure des collaborations en fonction des besoins de l'académie.	Le responsable académique est chargé de formaliser, en fonction du contexte local et en collaboration avec les services départementaux, la mise en œuvre de la politique et de la stratégie académiques de scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, et notamment : les modalités d'accueil, et de scolarisation des élèves, ; l'appui aux équipes pédagogiques ; les modalités de la formation des enseignants = politique académique et non nationale?
Vocabulaires et concepts utilisés	Diversité sociale et culturelle des publics et ouverture et richesse culturelles à l'école.	Elèves nouvellement arrivés en France/enfants du voyage. Nouveaux arrivants et enfants du voyage et de familles non sédentaires.	Enfants allophones nouvellement arrivés/ enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs. Notion d'inclusion (plus intégration)

<p>Analyse</p>	<p>Prise de conscience et attention accordées à la diversité sociale et culturelle : "L'attention portée à tous les élèves dans leur diversité sociale et culturelle, quelles que soient leur origine couleurs caractéristiques individuelles et collectives, doit être une préoccupation éducative et pédagogique constante ainsi que la connaissance et l'utilisation de la richesse que fournit la composition de notre société". Confusion des publics (enfants non francophones/enfants en difficultés de ZEP) soulignés par l'analyse des archives du CASNAV de Toulouse.</p>	<p>Volonté de recentrage sur l'accompagnement de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage. Cela confirme la confusion des publics (confusion enfants non francophones/enfants scolarisés en ZEP, confusion CASNAV/CAREP). Décision d'ouvrir un CASNAV dans une académie revient au recteur. Première fois qu'on évoque une collaboration entre CASNAV. Volonté de connaissance par l'ensemble de la communauté éducative : "Les CASNAV doivent, plus encore que ne l'étaient les CEFISEM, être connus et bien repérés par tous les directeurs d'école et chefs d'établissement, par les inspecteurs. Pour renforcer l'efficacité de leur contribution essentielle à la mission qui incombe à l'École, lieu déterminant de l'intégration sociale par l'accès à la maîtrise de la langue nationale, par la connaissance de la culture et des institutions de notre pays, par la reconnaissance des valeurs qui fondent le vivre ensemble et, à terme, par l'accès à une qualification, gage d'insertion."</p>	<p>Nouvelle appellation car prise en compte de la population roumaine? Volonté de mise en commun et de cadrage nationales : Les CASNAV sont organisés en réseau national par la mise en place des groupes de travail autour de problématiques communes. Pourtant, Décisions d'ouvrir un CASNAV dans une académie ainsi que la politique de scolarisation des ENAF revient au recteur . Meilleure considération de l'enfant non francophone en tant que personne (reconnaissance qu'il peut avoir des différences de niveau avec les élèves français, et volonté d'une scolarité harmonieuse). Première mention de la certification français langue seconde=nouveauté? oui existe depuis 2004.</p>
-----------------------	---	--	---

Annexe n°3: Tableau comparatif des entretiens de formateurs CEFISEM/CASNAV

	Entretien de Mme Vassal, formatrice au CEFISEM de Toulouse de septembre 1994 à septembre 1998.	Entretien de M. Ségura, formateur au CASNAV de Toulouse depuis septembre 2010.
Publics d'interventions	* Personnel du 1er degré : professeur des écoles, CPC, IMF*Personnel du 2nd degré : professeur des lycées et collèges*ELCO : Enseignant de Langue et Culture d'Origine*Educateurs du contingent	*Enseignants du 1 ^{er} degré ou second degré *Associations (ex : AFEV pour le soutien scolaire)*Personnels de collectivités intervenant dans le cadre de soutien scolaire*Personnels des instances éducatives : inspecteurs, conseillers pédagogiques dans le cadre de pilotage académique
Fonctions	*conseil pour l'intégration des élèves non-francophones primo-arrivants et non primo-arrivants, des élèves du voyage*conception et animation de stages pour le 1er et 2nd degré, pour les IEN et la MAFPEN sur les problématiques de l'accueil des élèves primo-arrivants, du voyage ou en difficulté*co-gestion du centre avec les deux autres formateurs et la secrétaire à mi-temps*co-gestion de la documentation	Formations ou conseils pédagogiques (courriels, téléphone...)
Moyens à disposition	Bureau, documentation, frais de déplacement	Un bureau, un ordinateur portable, des frais de déplacements. Plus de budget de fonctionnement depuis quelques années. Pas de secrétariat générant beaucoup de travail administratif. Les moyens humains sont très limités : 2 enseignants à plein temps, une à mi-temps et 1 à tiers temps depuis octobre.
Objectifs du CASNAV	Demande de se référer aux archives.	Les 3 missions dévolues aux CASNAV dans les textes officiels : Mission de formation auprès des enseignants, Expertise technique auprès des décideurs éducatifs (DASEN, IEN, etc..), Liaison avec les partenaires (collectivités, associations, parents...)
Qualifications des enseignants de classes d'accueil	Les diplômes de Français Langue Etrangère étaient en place depuis une dizaine d'années mais peu d'enseignants en place dans ces classes détenaient ces diplômes. Stages qui paraissaient au Plan Académique de Formation.	1 ^{er} degré, peu d'informations car ils sont pris en charge directement par le 31 mais pour obtenir les postes CLIN, il faut obtenir la certification complémentaire FLS (examen qui valide soit un cursus universitaire, soit une expérience de terrain avec ce type de public). Ils bénéficient ensuite de stage de formation continue.

Suivi des enseignants	Il n'existait pas de suivi individuel institutionnel MAIS les stages organisés tous les ans permettaient un suivi pour enseignants en poste	Oui dans le cadre de réunions fréquentes, d'une mise en réseau via liste de diffusion et les stages de formations réguliers sauf les Clin du 31.
Moyens pédagogiques à disposition des enseignants	Stages et conseils : soit sur la demande de l'IEN, de la MAFPEN, ou de l'enseignant lui-même : soit directement proposé par le CEFISEM (après étude des besoins du terrain) au PDF pour le 1er degré ou à la MAFPEN pour le 2nd degré.	Stages de formation, réunions diverses par exemple au niveau local dans les départements, échanges et partages via courriels, articles sur site du CASNAV.
Sollicitation des enseignants	Oui, quand ces enseignants connaissaient l'existence du CEFISEM : demande des enseignant a fait évolué les actions proposées par le CEFISEM de Toulouse ; Le CEFISEM était à l'écoute des besoins du terrain, il a donc tenu compte du terrain et a évolué quand il le fallait.	Les enseignants sont très demandeurs car leurs postes sont assez spécifiques et ils éprouvent le besoin de se retrouver avec leurs pairs. Adaptation du CASNAV en fonction des sollicitations des enseignants : " en tant que formateurs nous nous devons d'être toujours " en pointe " au niveau de nos connaissances pédagogiques afin de répondre à la demande et être en capacité de nous adapter. "
Nécessité de coordination nationale ?	Coordination entre CEFISEM : "nous avons la possibilité de nous rencontrer une ou deux fois par an sur des stages du PNF, et à la formation des éducateurs du contingent. Les CEFISEM étant des cellules de terrains répondant aux besoins du terrain... les actions étaient différentes selon les lieux, les académies et les CEFISEM".	Un cadrage national est nécessaire pour mettre en œuvre une mutualisation des ressources des différents CASNAV: " Même si les situations locales présentent leurs spécificités, nous retrouvons tous des problématiques communes pour lesquelles certains ont déjà réfléchi à des réponses. Cela permettrait de profiter les uns et les autres des apports de tous".
Confusion et multiplicité des publics ?	Primo-arrivants, non-francophones, enfants du voyage, élèves en difficulté pour des raisons de langue.	Pour ce qui concerne les ZEP, c'était vrai lors du CEFISEM, cela s'est un peu recentré maintenant sur le public ENAF. Nous sommes amenés à tenir compte des adultes étrangers surtout s'ils sont parents de nos élèves.
Difficultés rencontrées	Beaucoup de route dans toute l'académie. Beaucoup de détresse chez les enseignants et les enfants.	"Etant donné le peu de moyens humains alors que nous sommes de plus en plus sollicités avec une augmentation des arrivées d'ENAF, je peux dire que je suis effectivement submergé de travail".

Annexe n°4 : Grille de dépouillement bilans d'action

	Bilan d'action 1987-1988	Bilan d'action 1988-1989	Bilan d'action 1989-1990
Missions du CEFISEM (Circulaires)	"L'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France" (circulaire 86-119 du 3 avril 1986).	"L'accueil et l'intégration des élèves étrangers dans les écoles, collèges, lycées" (circulaire 86-120 du 3 avril 1986).	Idem que les années précédentes.
Total des heures effectués par les trois formateurs (Formation, information et réunions)	1036 heures	1095 heures	1114 heures
Total des heures de formation (FI, FC, Formations autres)	650 heures	626 heures	778 heures
Total des stagiaires (Education Nationale et Hors Education Nationale)	1064	841	1226
Analyse	Augmentation du total des heures effectuées par les formateurs ainsi que des heures de formation et du nombre de stagiaires : cela confirme d'une part, la demande croissante de formation de la part des enseignants de classes d'accueil et, d'autre part le surmenage horaire des formateurs CEFISEM.		

	Bilan d'action 1991-1992	Bilan d'action 1992-1993
Mission (Circulaires)	"La promotion de l'ouverture culturelle et la prise en compte de la diversité culturelle et sociale des élèves" (circulaire 90-270 du 9 octobre 1990 BO n°38 du 18 Octobre 1990).	"Les relations entre l'école et ses partenaires" (1991: Convention Générale Rectorat/FAS).
Formation Initiale/ premier degré	Maintien des actions de l'année précédente.	Module "Scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère" pour les instituteurs à Auch, Foix, Montauban et Rodez. Module "Accueil et intégration des enfants et adolescents de cultures diverses" pour les élèves professeurs d'écoles à Auch. Participation à la formation des maîtres spécialisés à Auch, des directeurs d'école à Foix.
Formation Continue/ premier degré	1 stage interdépartemental.	Stage départemental "Culture maghrébine" à Rodez, Stage "Enseignement du français aux non-francophones" à Gaillac, Journées académiques de formation des enseignants de classes caravanes et enfants tsiganes à Toulouse, Participation au stage ZEP, La Cépière, Castres, Albi.
Formation Initiale/second degré	3 stages en PDF: Ariège, Hautes-Pyrénées, Lot.	Module: "Accueil et intégration des adolescents aux cultures diverses" pour les professeurs de Lycées et de Collèges, Module de formation des CPE 1ère et 2ème années. Intervention auprès des bibliothécaires-documentalistes.
Formation Continue/second degré	5 stages MAFPEN: 1 en Aveyron, 4 à Toulouse.	3 stages MAFPEN à Toulouse: "Ouverture aux cultures", "Accueil et intégration des élèves étrangers", "Analyse de besoins langagiers", 2 stages académiques: "Enfants de cultures diverses en difficulté scolaire" à Toulouse et dans le Tarn, 2 formations d'établissement: "Projet d'ouverture de classe d'accueil" à Caussade et Moissac.

Autres Formations	Conseil pédagogique, Formation à destination du CIPD.	Partenariat extérieur (Ecole/partenariat), IUFM: Formation d'enseignants Libanais, Formation sous convention Rectorat/FAS, Formation AEPS.
Formations spécifiques	Educateurs du Contingent, ELCO.	Educateurs du contingent pour les RANO (Toulouse, Vincennes): Ministre de la Défense, Secrétariat d'Etat aux Rapatriés, ELCO: direction des écoles.
Relations institutionnelles	Convention Générale Rectorat/FAS, IUFM, Université du Mirail (Sciences du Langage), Groupe de pilotage académique ZEP.	MAFPEN: Participation aux réunions et groupes de travail "Elèves en difficulté" "Pédagogie générale" "Sélection de candidatures PAF", IA : commissions de mise en place de cours de LCO, FAS: Commission de préparation des travaux de la CRIPI. IUFM: commission pédagogique pour la formation des CPE, commission de la formation continue, pour la formation transversale commune.
Analyse	Intervention des associations (FAS). Confusion ENAF, et enfants de cultures diverses en difficultés scolaires. Projet d'ouverture de classes d'accueil dans l'académie (volonté du recteur car les besoins augmentent ?)	

	Bilan d'action 1993-1994	Bilan d'action 1994-1995
Mission (Circulaires)	" Les élèves étrangers/ les élèves en difficulté " (circulaire n°92-360 du 7 Décembre 1992).	Pas de nouveaux textes de référence.
Formation Initiale/ premier degré	Module " Scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère " pour les élèves-professeurs d'écoles IUFM de Toulouse.	Module " Scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère " pour les élèves-professeurs d'écoles IUFM de Toulouse, Foix et Montauban.
Formation Continue/ premier degré	<u>Stage départementaux</u> : " Accueil de non francophones, scolarisation des élèves d'origine étrangère " Montauban, " Enseignement du Français langue étrangère et primo-arrivants " à Auch, " Animation éducative et périscolaire " à Rodez et Tarascon-sur-Ariège. <u>Stages interdépartementaux</u> : " Enseignement du français aux non-francophones " à Gaillac, " Connaissance et prise en compte des cultures étrangères " à Toulouse. <u>Stages divers</u> : Organisation de stage " Maîtres de Clin " à Tarascon, Albi Participation au stage ZEP à Toulouse et Tarbes : " Enseigner le français en ZEP ", Participation au stage des maîtres de l' AIS à Albi, Participation à la formation continue spécifique des Professeurs des Ecoles en Haute-Garonne.	<u>Stage départementaux</u> de l'année précédente + Semaine CEFISEM 81: les dispositifs d'accueil des non francophones et Formation d'équipe pédagogique " FLE " à Lavaur, <u>Stages interdépartementaux</u> de l'année précédente + " Scolarisation des enfants tsiganes " à Castres. <u>Stages divers</u> de l'année précédente + Participation au stage ZEP à Lavelanet : " Enseigner le français en ZEP " + Participation aux " Stages de futurs directeurs " à Foix.
Formation Initiale/second degré	Mêmes Actions en Formation Initiale que l'année précédente + Formation des Bibliothécaires-Documentalistes (Nouveauté).	Mêmes actions que les années précédentes.
Formation Continue/second degré	2 stages MAFPEN en Collège à Toulouse: "Ouverture aux cultures" à La Cépière et Bellefontaine, 1 stage à Moissac "Suivi de projet: Classe non francophone", 2 stages académiques: "Enfants de cultures diverses en difficulté scolaire" à Toulouse et dans le Tarn.	2 stages MAFPEN en Collèges: "Connaissance interculturelle" à Montauban, "Adolescence et Confrontation " à La Cépière, 2 stages CAFA à Toulouse: "Aide à l'enfance en difficulté", "Relation avec l'enfant en échec" 2 stages académiques: "Enfants de cultures diverses en difficulté scolaire" à Toulouse et dans le Tarn, 1 stage d'établissement scolaire: "Scolarisation des enfants tsiganes".

Autres Formations	Partenariat extérieur (Ecole/partenariat), IUFM: Formation professionnelle d'instituteurs de territoire Mayotte, Formation sous convention Rectorat/FAS, Formation enseignants + animateurs AEPS à Millau.	Mêmes actions que l'année précédente + Participation à la formation des enseignants marocains.
Formations spécifiques	Mêmes Actions en Formation Spécifiques que l'année précédente.	Mêmes actions que l'année précédente + Educateurs du contingent pour les RANO à Châteauroux, Formation des Organismes Régionaux de Formation à l'AEPS.
Relations institutionnelles	MAFPEN: Participation aux réunions et groupes de travail "Elèves en difficulté" "Réseaux formateurs Collèges". IA: commissions de mise en place de cours de LCO, commissions "Education et santé" à Toulouse. FAS: Commission de préparation des travaux de la CRIPI.	Mêmes actions + IA: Intervention à la journée de l'Accompagnement scolaire à Toulouse, CRDP: centre de recherche Tsiganes à Clichy, forum Santé tsigane Toulouse, GPLI: réunion politique de la ville.
Analyse	Augmentation des stages proposés et diversification des sujets : cela confirme la volonté du CEFISEM de répondre aux besoins des enseignants. Même confusion des publics : travail orienté plus vers les ZEP et les élèves en difficulté : c'est pourquoi circulaire de 2002 portant sur l'action des CEFISEM souhaite un recentrage des publics concernés par ses activités.	

	Bilan d'action 1995-1996	Bilan d'action 1996-1997
Mission (Textes de référence)	Nouveaux textes de référence: Loi d'orientation sur l'éducation (BO du 10/08/1980), accompagnement des programmes de sixième (1996), le nouveau contrat pour l'école (BO du 25/06/1994), plan d'action de prévention de la violence en milieu scolaire (BO du 23/06/1996).	Pas de nouveaux textes de référence.
Formation Initiale/ premier degré	Module " Scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère " pour les élèves-professeurs d'écoles IUFM de Cahors et Rodez.	Module "Scolarisation des enfants étrangers et d'origine étrangère, prévention de la délinquance" pour les élèves-professeurs d'écoles IUFM de Cahors, Montauban, Albi, Tarbes, et Foix.
Formation Continue/ premier degré	<u>Stage départementaux</u> : "Accueil de non francophones, scolarisation des élèves tsiganes" Albi, " les apports du FLE pour la scolarisation des enfants de ZEP" à Castres, "Animation éducative et périscolaire" à	<u>Stage départementaux</u> : "Accueil et scolarisation des élèves tsiganes" Bonnac, " Les apport du FLE " à Castres, "Animation éducative et périscolaire" à Albi et Lavelanet.

	Rodez, Tarascon-sur-Ariège et Lavelanet. <u>Stages interdépartementaux</u> de l'année précédente + "Scolarisation des enfants tsiganes" à Toulouse. <u>Stages divers</u> : Formation des enseignants de CLIN à Blagnac " Accueil des élèves étrangers et méthodologie du FLE", "Accueil d'élèves algériens" à Toulouse.	<u>Stages interdépartementaux</u> : " Un outil issu du FLE: la simulation globale" à Toulouse, "Connaissance et prise en compte des cultures étrangères à l'école" à Toulouse et "Scolarisation des enfants tsiganes" à Toulouse. <u>Stages divers</u> : "Accueil des non-francophones" à Lannemezan
Formation Initiale/second degré	Mêmes actions que les années précédentes	Mêmes actions que les années précédentes
Formation Continue/second degré	Stage IUFM/AIS: Formation des maitres spécialisés à l'interculturel, 5 Stages MAFPEN : " Connaissance des cultures" "Scolarisation des élèves étrangers: rôle spécifique du CPE" à Toulouse, "Ouverture aux cultures" à Colomiers, " Les élèves tsiganes en SEGPA" à Saint-Gaudens, 1 stage "Enseignants de publics étrangers" à Toulouse, 1 stage académique: "Formation en FLE pour l'accueil d'élèves écossais" à Toulouse.	6 Stages MAFPEN : "Scolarisation d'élèves tsiganes" à Vic Fezensac, "Adolescents entre deux cultures" "Enfant de ZEP" à la Reynerie, "Ecole et citoyenneté" "Connaissance de l'adolescent" à Toulouse, "L'intégration: mission de l'école" à Saint-Orens. 2 stages CAFA : "Anthropologie de la santé" " Les obstacles de la communication interculturelle" à Toulouse.
Autres Formations	Mêmes actions que l'année précédente.	Mêmes actions que l'année précédente.
Formations spécifiques	Mêmes actions que l'année précédente + Formation des coordonnateurs de cycle AEPS de CIPD.	Mêmes actions que l'année précédente.
Relations institutionnelles	Mêmes actions + SIEANAT : participation aux réunions et aux travaux.	Mêmes actions + Comité de pilotage des contrats locaux d'accompagnement scolaire.
Analyse	Liens établis entre enfants non francophones et délinquance ? Formations des enseignants à l'interculturel. Persistance de la confusion des publics.	

Annexe n°5 : Grille de dépouillement comptes-rendus de réunion (parcellaires)

	Réunions du CEFISEM			
	La scolarisation des enfants tsiganes	La scolarisation de travailleurs immigrés	Journées de sensibilisation	Journées Inter-CEFISEM
Date	6 mars 1982	3 au 7 mai 1982	24 au 28 mai 1982	Du 2 au 4 juin 1982
Lieu	ENI de Toulouse	Belgique	Carcassonne	Metz
Participants	<ul style="list-style-type: none"> - 2 animateurs CEFISEM, - Enseignants d'écoles élémentaires et maternelles de Littré, de Ginestous, de Falcucci, d'Ernest Renan, de Paul Bert, - 1 psychologue, - Des travailleurs sociaux d' " Amitiés Tsiganes ". 	<ul style="list-style-type: none"> - Stagiaires français de Toulouse et de Paris, - Enseignants belges. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'IA, - L'inspecteur de Carcassonne, - Directeurs d'écoles concernées. 	<ul style="list-style-type: none"> - CNDP migrants - Directeurs d'écoles CREDIF.
Motif de la réunion	Ces enfants sont en majorité en échec scolaire.	Débattre sur l'immigration et les problèmes de scolarisation des enfants de migrants.	Informations sur les possibilités d'intervention du CEFISEM et situations des écoles.	Apports et échanges d'informations.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> - recenser les problèmes, - connaître la situation des enfants tsiganes (habitat, travail, art, religion, coutumes et traditions), - apporter des solutions. 	Enrichir ses connaissances sur l'immigration et les aspects qui en découlent.	Prendre en compte les différences liées à l'origine étrangère des enfants de migrants.	Meilleure organisation des CEFISEM.

Solutions avancés	<ul style="list-style-type: none"> - augmenter le nombre d'enseignants, - mettre en place une équipe pluridisciplinaire, - développer la relation famille-école, - déterminer une structure scolaire adéquate, - établir un questionnaire aux personnes concernées. 	<ul style="list-style-type: none"> - développer lien famille-école, - enseignement de la langue d'origine, - pédagogie interculturelle, - s'informer sur les recherches universitaires en sociologie sur la transculturation. 	<ul style="list-style-type: none"> - multiplier les échanges enseignants du 1^{er} et 2nd degrés, - préciser les fondements de la pédagogie interculturelle par des stages, - réaliser des séquences de pédagogie interculturelle. 	<ul style="list-style-type: none"> - système de classement et de rangement de la documentation CEFISEM, - mise en garde sur la constitution de ghettos, - réorganisation des CEFISEM - renforcement des structures de soutien, - nécessaire initiation à l'ELCO
Analyse	Lien effectué entre enfants non francophones et échec scolaire. Volonté de recherches et de résolutions des problèmes rencontrés (modification des modalités de scolarisation : structure, nombre d'enseignants, lien avec les familles...)	Mutualisation des connaissances et des solutions apportées au niveau européen. Appui des recherches universitaires sur les problèmes de scolarisation des ENAF.	Volonté de mutualisation et de coordination entre CEFISEM, entre enseignants. Primauté de la pédagogie interculturelle.	Première mention de collaboration inter-CEFISEM d'un point de vu organisationnel mais également sur les solutions à mettre en place (mise en garde sur création de ghetto, importance de l'ELCO et du soutien).

Annexe n°6 : Grille de dépouillement rapports d'activités

	Rapport d'activités du CEFISEM (1981-1982)	Rapport d'activités du CEFISEM concernant les élèves en difficulté (1986)
Actions de Formation	Stage de Formation de deux semaines.	Stage de Formation (stages courts et longs): connaissance des milieux socio-culturels minoritaires.
Publics concernés	Enseignants de CLIN et CLA ou ayant dans leur classe un fort pourcentage d'enfants immigrés, de Haute-Garonne et des autres départements de Haute-Garonne.	Instituteurs en formation initiale, instituteurs et professeurs en formation continue.
Actions d'Information	Dans le département, dans d'autres départements de l'Académie, et hors de l'Académie.	Stage d'Information ou Interventions sur le terrain (classe ou établissement).
Exemples	Echange franco-tunisien d'enseignants, Journées de sensibilisation à Carcassonne et dans l'Hérault, visites d'information au centre d'accueil des réfugiés.	Demi-journées d'information sur un public donné, un point pédagogique ou une organisation.
Actions de Recherche	Conseil de l'Europe, direction des écoles, autres CEFISEM, et de nombreuses associations.	Groupes de travail sur un dossier précis, séminaires ou colloques nationaux et internationaux.
Exemples	Projet classe expérimentale du Conseil de l'Europe, Journées inter-CEFISEM à Metz, stage "Scolarisation des travailleurs immigrés" en Belgique, dossiers interculturels avec le CREDIF, dossier scolarisation des enfants tsiganes et pédagogie interculturelle.	Approche interculturelle de la pédagogie avec les enseignants, analyse de l'environnement sous ses aspects économiques, sociaux, culturels.
Relations du CEFISEM	Associations secteurs migrants, GFEN, FOL Toulouse, CEMEA, Secrétariat d'état aux rapatriés.	Associations diverses, services sociaux, municipalités, Autres ministères (justice, solidarité).
Analyse et difficultés rencontrées	CEFISEM peu associés à la mise en place des ZEP, contraintes matérielles engendrent des pertes de temps, petite structure faisant l'objet de nombreuses sollicitations, problème du travail en équipe.	Champ d'action des CEFISEM, par extensions successives, est passé des problèmes de la scolarisation des enfants de migrants " à la prise en compte par le système éducatif des caractéristiques socio-culturelles des enfants issus de milieux minoritaires comme facteur de réussite " : définition d'une problématique plus générale.

	Rapport d'activités du CEFISEM concernant l'insertion des immigrés (1986)	Rapport d'activités de CEFISEM (1987-1988)
Actions de Formation	Stage de Formation à l'échelle régionale et départementale : découverte des CO, des milieux de l'immigration, l'apprentissage du français aux non-francophones.	Actions de Formation au niveau Académique: PAF et des actions localisées: Plans Départementaux de Formation.
Publics concernés	Enseignants de toutes catégories et niveaux d'enseignement, personnels non-enseignant (projet ZEP ou PAE) concernés par l'éducation des enfants immigrés.	Interventions peuvent être demandées par les Instituteurs selon les besoins du terrain, ELCO.
Actions d'Information	Sessions d'information réunissant enseignants, parents d'élèves et personnels d'associations.	Responsables locaux de l'éducation + établissements : informations sur les activités et la stratégie du CEFISEM.
Exemples	Relations école/quartier, Relation milieux étrangers/institution scolaire, Document vidéo d'information sur les ELCO.	Documentation importante disponible au CEFISEM.
Actions de Recherche	Commission des Communautés Européennes, Conseil de l'Europe, FAS.	Le CEFISEM participe à des activités du C.F.R.M.A.I.S. et du C.P.R.
Exemples	Participation à une recherche menée sur le plan national "L'intégration des enfants de travailleurs immigrés" (financée par CCE), Deux projets classes expérimentales adressés au Conseil de l'Europe.	Non donnés
Relations du CEFISEM	Coopération avec le Secrétariat d'Etat aux rapatriés: ouverture d'un centre d'insertion pour les enfants de Français-Musulmans Rapatriés, Participation au groupe de pilotage rectoral ZEP, Travaux au sein de commissions œuvrant pour l'insertion des populations immigrées: Comité médico-social pour la santé des Migrants, CRIPI, Ethnie-Migrants.	Secrétariat d'Etat aux Rapatriés: CEFISEM très impliqué dans les programmes mis en place en faveur des Rapatriés d'Origine Nord-Africaine par des actions qui s'adressent aux éducateurs du contingent, Associations, Commissions Variées: CRIPI, ELCO, Groupe de pilotage ZEP.
Analyse et difficultés rencontrées	Le CEFISEM n'a organisé directement aucune formation en Langue d'Origine mais a mis en place un stage d'accueil ELCO nommés en France par les gouvernements étrangers + journées trimestrielles de regroupement d'enseignants étrangers en poste en Midi-Pyrénées.	Une dotation rectorale budgétaire a été attribuée au Centre pour la première fois, mais des problèmes d'équipement matériel persistent, demande d'un crédit d'heures de conférences prévisionnel pour faire appel à des intervenants extérieurs nécessaires dans les actions de formation initiale.

Annexe n°7 : Grille de dépouillement stages organisés par le CEFISEM de Toulouse

Stage	"Culture Maghrébine"	"Culture tsigane"	"Culture Maghrébine"
Responsable	Solange Denègre, Formatrice CEFISEM	Solange Denègre	Solange Denègre
Date	25-29/09/1989	3 ^{ème} semestre 1992-1993	3ème semestre 1992-1993
Lieu	CEFISEM/ Ecole Normale d'Institutrices de Toulouse.	CEFISEM	CEFISEM
Participants	Enseignants stagiaires.	Enseignants d'école primaires, maternelles et de S.E.S, Personnels de G.A.P.P.	Enseignants d'école primaires, maternelles et de S.E.S, Personnels de G.A.P.P.
Intervenants	Université du Mirail, psychologue, étudiante maghrébine.	Universitaires, Second degré.	Universitaires, Second degré.
Thème	Réflexion sur la problématique intégration / identité culturelle, repérage des caractéristiques socioculturelles et linguistiques des élèves d'origine maghrébine.	Repérage des formes d'organisation familiale et sociale, analyse des principales difficultés d'apprentissage, mise en place des stratégies d'accueil et d'enseignement.	Repérage des systèmes d'organisation familiale, prise en compte problématique intégration/identité culturelle, analyse des principales difficultés d'apprentissage au contact de la langue.
Analyse	Présence de chercheurs et d'appuis universitaires. Importance de la prise en compte de la diversité culturelle à l'école et de l'intégration des ENAF au système scolaire français. Analyse des difficultés rencontrées à l'apprentissage de la langue. Volonté de connaissance des ENAF et de leur environnement social et culturel.		

Stage	"ELCO"	"Connaissance et prise en compte des cultures étrangères à l'école" (Stage interdépartemental)	"Enseigner le français aux non francophones" (Stage interdépartemental)
Responsable	Aimé André, Formateur CEFISEM	Aimé André	Aimé André
Date	15-16/06/1992	06-10/12/1993	22-24/11/1994
Lieu	CEFISEM	CEFISEM	GAILLAC (Collège A. Camus)
Participants	Instituteurs français et étrangers : algériens, marocains, portugais, tunisiens.	Instituteurs et professeurs des écoles recevant des élèves d'origine étrangère. Autres personnels en contact avec ces publics.	Instituteurs enseignant le français à des non-francophones en CLIN, CRI ou cours spécifique de soutien.
Intervenants	Professeurs enseignant le français à des non-francophones en Collège.	Non donnés.	Professeurs enseignant le français à des non-francophones en Collège.
Thème	Redéfinition des objectifs des ELCO et des contenus d'enseignement, Echanges de pratiques pédagogiques entre enseignants français et étrangers.	Favoriser l'intégration des enfants de culture étrangère par une meilleure connaissance des référents culturels, Définir une approche interculturelle de la pédagogie.	Echanger et comparer les situations d'enseignement, les réponses pédagogiques, les matériels utilisés.
Analyse	Collaboration entre enseignants français et étrangers. Coordination interdépartementale pour des échanges de pratiques pédagogiques, des situations d'enseignement et des dispositifs employés pour favoriser l'intégration des ENAF : cela confirme le manque de supports pédagogiques et de formation des enseignants de classes d'accueil.		

Stage	"Enseigner le Français aux non francophones" (Stage interdépartemental)	"Connaissance et prise en compte des cultures étrangères à l'école" (Stage interdépartemental)	"Scolarisation de enfants tsiganes" (Stage interdépartemental)
Responsable	Aimé André, Formateur CEFISEM	Françoise Vassal, Formatrice CEFISEM	Françoise Vassal, Formatrice CEFISEM
Date	20-23/01/1998	10-13/03/1998	05-08/09/1998
Lieu	CEFISEM	CEFISEM	CEFISEM
Participants	Instituteurs et professeurs des écoles recevant des élèves d'origine étrangère. Autres personnels en contact avec ces publics.	Instituteurs enseignants le français à des non-francophones en Clin, CRI ou cours spécifique de soutien.	Instituteurs et professeurs des écoles recevant des élèves tsiganes. Autres personnels en contact avec ces publics.
Intervenants	Professeurs enseignant le français à des non-francophones en Collège.	Non donnés	Non donnés
Thème	Echanger et comparer les situations d'enseignement, les réponses pédagogiques, les matériels utilisés.	Favoriser l'intégration des enfants de culture étrangère par une meilleure connaissance des référents culturels, et de leur mode de socialisation.	Favoriser l'intégration des enfants de culture étrangère par une meilleure connaissance des référents culturels, Définir une approche interculturelle de la pédagogie.
Analyse	Précision des enseignants concernés par les actions du CEFISEM. Volonté de meilleure connaissance du milieu culturel et social des ENAF pour mieux les intégrer au système scolaire.		

Stage	"Connaitre et utiliser les dispositifs d'accompagnement scolaire" (stage interdépartemental)	"La simulation globale dans la pédagogie du français" (stage interdépartemental)
Responsable	Aimé André, Formateur CEFISEM	Françoise Vassal, Formatrice CEFISEM
Date	02-03/10/1998	24-28/11/1998
Lieu	CEFISEM	CEFISEM
Participants	Toutes fonctions, tous niveaux.	Enseignants du premier degré (cycle III) intéressés par une approche communicative et active de la maîtrise de la langue.
Intervenants	Non donnés	Non donnés
Thème	Donner les repères et les informations nécessaires à l'utilisation des dispositifs périscolaires d'accompagnement (AEPS, RSE, CLAS..).	Mise en situation des stagiaires par la pratique de la simulation globale. Recherche de modalités de transfert sur le groupe classe.
Analyse	Mention pour la première de l'appui des dispositifs périscolaires et de soutien. Précision des pratiques employés plus adaptés aux apprentissages donnés aux ENAF (simulation globale, approche active de la maîtrise de la langue)	

Annexe n°8 : Questionnaire destiné aux Enseignants de Classe d'Initiation de Haute-Garonne

- Depuis quand êtes-vous enseignant en classe d'initiation ?
- Quel est votre parcours professionnel ?
- Avez-vous été formé par les Centres de Formation et d'Information pour la Scolarisation des Enfants de Migrants (CEFISEM) nouvellement appelés depuis 2002 Centre Académique pour la Scolarisation des élèves Nouvellement Arrivés et enfants du Voyage (CASNAV)? en Université ou en IUFM? (type, forme, durée...)
- Quelle était votre motivation ? Pourquoi souhaitez-vous enseigner en classe d'initiation ? (Par hasard, pour des objectifs d'évolution, ...)
- Pouvez-vous décrire les éléments de la formation qui vous ont été utiles pour l'enseignement en classe d'initiation ?
- Qu'aurait t'il fallu ajouter ou modifier ? Qu'est ce qui vous a manqué ?
- Avez-vous bénéficié de soutiens pendant l'exercice de votre métier ? (appuis divers, stages, formation initiale ou continue....)
- Avez-vous des suggestions à faire sur l'accueil et l'intégration des enfants non francophones ? Et sur la formation des enseignants ?
- Lorsque vous pratiquez votre métier, avez-vous un soutien institutionnel éventuel ? Faut-il le renforcer ?
- Remarques supplémentaires sur la formation des enseignants de classe d'initiation